الممارسات التعليمية
في اللغة الأمازيغية: دراسة ميدانية

تنسيق
امحمد البغدادي، عبد السلام خلفي

تحرير
بنعيسى يشو

2022

الممارسات التعليمية في اللغة الأمازيغية

دراسة ميدانية

الممارسات التعليمية في اللغة الأ مازيغية

دراسة ميدانية

منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية
مركز البحث الديداكتيكي والبرامج البيداغوجية

دراسات وأبحاث رقم: 96

الكتــاب

الممارسات التعليمية في اللغة الأمازيغية: دراسة ميدانية

التنسيق: امحمد البغدادي، عبد السلام خلفي

التحرير: بنعيسى يشــو
إنجاز الدراسة: أكناو فاطمة، أقا كمال، بوزنداك عبد الله، البغدادي محمد، البركاني بوشرى، خلفي عبد السلام، الصغير مصطفى، الغلب الحسين، يشو بنعيسى.

الناشــر

المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية

صــورة الغــلاف

نادية قدي (وحدة النشر)

الإيـداع القانونــي

2022MO3038

ردمــك

978-9920-739-76-4

الطباعــة والإخــراج

دار أبي رقراق للطباعة والنشر - الرباط

حقــوق الطبــع

© محفوظة للمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية

طبــعــة: 2022

فهرس الموضوعات

المحتويات	الصفحة
فهرس الموضوعات..	5
فهرس الجداول..	8
فهرس المبيانات..	8
تقديم..	13
1. التعريف بالدراسة..	16
1.1. سياق الدراسة..	17
2.1. إشكالية الدراسة وموضوعها..	17
3.1. أهداف الدراسة..	18
4.1. غايات الدراسة..	19
الإطار: رقم 1..	20
الفصل الأول: الإطار النظري والمفاهيمي للدراسة........	21
1. الإطار النظري للدراسة..	21
1.1. تعريف الممارسات التعليمية..	22
2.1. القراءة: مفهومها وأهميتها..	25
1.2.1. مفهوم القراءة..	25
2.2.1. أهمية القراءة..	30
3.2.1. استراتيجيات مراحل تعليم القراءة..	31
الإطار رقم: 2..	35
2. الإطار المنهجي للدراسة..	36
1.2. مجتمع الدراسة..	36
2.2. عينة الدراسة..	36
1.2.2 عينة الدراسة حسب الأكاديميات..	37
2.2.2. عينة الدراسة حسب النيابات والمؤسسات التعليمية..	38

3.2.2. عينة الدراسة حسب المستوى التعليمي المستهدف................ 39

4.2.2. عينة الدراسة حسب النوع................................ 40

5.2.2. توزيع العينة حسب الشواهد المحصل عليها 41

6.2.2. توزيع العينة حسب التخصص الأصلي.............................. 42

7.2.2. توزيع العينة حسب التخصص في تدريس الأمازيغية.............................. 43

3.2. أدوات تجميع المعطيات.. 44

1.3.2. شبكة ملاحظة تعليم القراءة بالمستويين الرابع والسادس من التعليم الابتدائي 44

2.3.2. مقابلة شبه موجهة مع أساتذة المستويين الرابع والسادس حول تعليم القراءة .. 45

3.3.2. الدلائل الإجرائية... 46

4.2. حدود الدراسة.. 47

5.2. مراحل إنجاز الدراسة.. 47

6.2. النموذج الإحصائي المتبع في تحليل المعطيات وقراءة النتائج.................. 48

الإطار رقم: 3.. 49

الفصل الثاني: المعطيات الكمية للدراسة حول كيفية تنمية استراتيجيات القراءة........................ 50

1. معطيات عامة حول كيفية تنمية استراتيجيات القراءة لدى أفراد العينة المبحوثة (البعد الديداكتيكي).. 51

1.1. معطيات خاصة بتنمية استراتيجيات مرحلة «ما قبل القراءة»................ 52

2.1. معطيات خاصة بتنمية استراتيجيات «أثناء القراءة»........................ 55

3.1. معطيات خاصة بتنمية استراتيجيات «ما بعد القراءة»........................ 68

2. معطيات عامة حول كيفية تدبير المدرس لنشاط القراءة (البعد البيدغوجي)............ 74

الفصل الثالث: المعطيات النوعية للدراسة حول كيفية تنمية استراتيجيات القراءة........................ 82

1. استثمار المعطيات النوعية حول كيفية تنمية استراتيجيات القراءة (البعد الديداكتيكي) 82

1.1. توزيع المعطيات النوعية حسب مراحل تصريف القراءة.................................... 83

2.1. توزيع المعطيات النوعية حسب المجالات والمواضيع.................................... 85

2. تحليل واستثمار المعطيات الخاصة بالمقابلة شبه الموجهة.................................... 94

1.2. المعطيات العامة الواردة بالمقابلة شبه الموجهة.................................... 95

2.2. المعطيات النوعية الواردة بالمقابلة شبه الموجهة.................................... 98

الفصل الرابع: قراءة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء بعض المتغيرات 103

1. قراءة وتفسير النتائج في ضوء بعض المتغيرات المعتمدة في الدراسة.................................... 103

1.1. النتائج العامة لدرجة استثمار المرحلة الأولى «ما قبل القراءة».................................... 104

2.1. درجة استثمار المرحلة الأولى في علاقته بالتكوين.................................... 106

3.1. درجة استثمار المرحلة الأولى في علاقته بعدد الدورات التكوينية.................................... 110

2. النتائج العامة لدرجة استثمار المرحلة الثانية «أثناء القراءة».................................... 116

1.2. درجة استثمار المرحلة الثانية حسب نوع الشهادة المحصل عليها.................................... 117

2.2. النتائج العامة لدرجة مساعدة المدرس للمتعلمين في استثمار المرحلة الثانية.......... 118

3.2. النتائج العامة لدرجة استثمار المرحلة الثانية فيما يتعلق بشرح المدرس للكلمات الصعبة.................................... 119

4.2. درجة استثمار المرحلة الثانية «أثناء القراءة « بالمستوى الرابع 119

5.2. درجة استثمار المرحلة الثانية «القراءة» بالمستوى السادس.................................... 120

6.2. درجة استثمار المرحلة الثانية في علاقته بالتكوين الأساس.................................... 120

7.2. درجة استثمار المرحلة الثانية في علاقته بعدد الدورات التكوينية	121
8.2. درجة استثمار المرحلة الثانية في علاقته بعدد الدورات التكوينية (أقل من ثلاث)	124
9.2. درجة استثمار المرحلة الثانية في علاقته بعدد الدورات التكوينية (أكثر من ثلاث)...	125
3. النتائج العامة لدرجة استثمار المرحلة الثالثة «ما بعد القراءة»................	126
1.3. درجة استثمار المرحلة الثالثة بالمستوى الرابع.....................	127
2.3. درجة استثمار المرحلة الثالثة بالمستوى السادس.....................	128
3.3. درجة استثمار المرحلة الثالثة في علاقته بالتكوين......................	128
4.3. درجة استثمار المرحلة الثالثة في علاقته بعدد الدورات التكوينية (أقل من ثلاث)........	131
5.3. درجة استثمار المرحلة الثالثة في علاقته بعدد الدورات التكوينية (أكثر من ثلاث)..	132
خاتمة..................................	135
مقترحات وتوصيات........................	140
ملاحق..................................	143

فهرس الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
1	توزيع المعطيات النوعية حسب مراحل تصريف القراءة..................	83
2	توزيع الملاحظات حسب ما يقوم به كل من التلميذ والأستاذ.................	84

فهرس المبيانات

الرقم	المبيان	الصفحة
1	توزيع عينة الدراسة حسب الأكاديميات..........................	37
2	توزيع عينة الدراسة حسب النيابات المؤسسات التعليمية................	37
3	توزيع العينة حسب عدد الأساتذة............................	38
4	توزيع العينة حسب المستوى التعليمي المستهدف...................	39

5	توزيع العينة حسب النوع..	40
6	توزيع العينة حسب النوع والمستوى التعليمي..........................	41
7	توزيع العينة حسب الشواهد المحصل عليها	41
8	توزيع العينة حسب التخصص الأصلي....................................	42
9	توزيع العينة حسب التخصص في تدريس الأمازيغية.....................	43
10	توظيف المعارف السابقة للمتعلمين......................................	52
11	استعمال الصور والأسناد..	53
12	استثمار عنوان النص..	54
13	توظيف استراتيجيات أخرى..	55
14	توظيف القراءة الصامتة..	56
15	المساعدة على استخراج الفكرة العامة للنص.............................	57
16	المساعدة على استخراج الأفكار الأساسية................................	58
17	المساعدة على استخراج المعلومات الظاهرة من النص..................	59
18	المساعدة على استخراج المعلومات الضمنية من النص..................	59
19	المساعدة على توظيف السياق لفهم النص...............................	60
20	المساعدة على ربط العلاقة بين مكونات الجمل........................	61
21	المساعدة على ربط العلاقة بين الجمل فيما بينها......................	61
22	المساعدة على ربط العلاقة بي الفقرات.................................	62
23	شرح الكلمات باعتماد السياق...	63
24	الشرح باعتماد الصويرات...	63
25	الشرح باعتماد الترجمة..	64
26	شرح الكلمات باعتماد المعارف السابقة................................	65
27	شرح الكلمات باعتماد المعجم المصور.................................	66
28	شرح الكلمات بالاعتماد على المعجم..................................	66
29	القيام بأمور أخرى لشرح الكلمات......................................	67
30	التعبير عن الرأي الشخصي..	69
31	تعبئة الموارد والمعارف لتلخيص النص................................	69
32	اقتراح امتدادات أخرى للنص...	70

33	إصدار حكم على محتوى النص..	71
34	مساعدة المتعلم على معرفة بنية النص..	71
35	التعريف بنوعية النصوص..	72
36	اعتماد وسائل أخرى لمعرفة بنية النص.......................................	73
37	إعلان المدرس عن الأهداف..	74
38	إعطاء تعليمات واضحة...	75
39	طرح أسئلة هادفة..	76
40	تدبير الوقت..	76
41	إشراك جل المتعلمين...	77
42	استعمال لغة أمازيغية سليمة..	78
43	استعمال لغات أخرى...	79
44	توظيف التقويم التكويني...	80
45	يوظف أمور أخرى..	80
46	توزيع أنشطة القراءة حسب المراحل والفاعلين التربويين.....................	85
47	الجانبيات التكوينية لأفراد العينة...	95
48	الجانبيات اللغوية لأفراد العينة..	96
49	درجة فهم باقي الأوجه اللغوية	97
50	درجة استثمار المرحلة الأولى «ما قبل القراءة»................................	104
51	استثمار المرحلة الأولى بالمستوى الرابع..	105
52	استثمار المرحلة الأولى بالمستوى السادس.....................................	106
53	استثمار المرحلة الأولى لدى الأساتذة المتخصصين............................	107
54	استثمار المرحلة الأولى لدى المكلفين بالتدريس	108
55	استثمار المرحلة الأولى لدى متعددي اللغات..................................	108
56	استثمار المرحلة الأولى في علاقته بالشواهد المحصل عليها....................	110
57	نسبة الاستفادة من الدورات التكوينية..	111
58	الاستفادة من أقل من 3 دورات تكوينية في علاقته بدرجة الاستثمار..............	112
59	الاستفادة من أكثر من 3 دورات تكوينية في علاقته بدرجة الاستثمار.............	112

60	استثمار المرحلة الأولى لدى مختلف فئات الأساتذة المستفيدين من أقل من 3 دورات تكوينية..	113
61	استثمار المرحلة الأولى لدى مختلف فئات الأساتذة المستفيدين من أكثر من 3 دورات تكوينية..	114
62	درجة استثمار المحلة الثانية..	116
63	استثمار المرحلة الثانية في علاقته بالشواهد المحصل عليها............................	117
64	درجة مساعدة المدرس للمتعلمين	118
65	درجة شرح المدرس للمتعلمين...	119
66	درجة استثمار المرحلة الثانية بالمستوى الرابع..	119
67	درجة استثمار المرحلة الثانية بالمستوى السادس...	120
68	درجة استثمار المرحلة الثانية لدى المتخصصين..	121
69	درجة استثمار المرحلة الثانية لدى المكلفين بتدريس الامازيغية.........................	122
70	درجة استثمار المرحلة الثانية لدى متعددي اللغات..	122
71	استثمار المرحلة الثانية لدى المستفيدين من أقل من 3 دورات تكوينية..........	123
72	استثمار المرحلة الثانية لدى المستفيدين من أكثر من 3 دورات تكوينية.......	124
73	استثمار المرحلة الثانية لدى مختلف فئات الأساتذة المستفيدين من أقل من 3 دورات تكوينية...	125
74	استثمار المرحلة الثانية لدى مختلف فئات الأساتذة المستفيدين من أكثر من 3 دورات تكوينية..	125
75	درجة استثمار المرحلة الثالثة..	126
76	درجة استثمار المرحلة الثالثة بالرابع..	127
77	درجة استثمار المرحلة الثالثة بالسادس...	128
78	غياب استثمار المرحلة الثالثة لدى مختلف فئات الأساتذة..............................	129
79	استثمار جد ضعيف للمرحلة الثالثة لدى مختلف فئات الأساتذة........................	129
80	استثمار ضعيف للمرحلة الثالثة لدى مختلف فئات الأساتذة..............................	130

81	استثمار المرحلة الثالثة لدى مختلف فئات الأساتذة المستفيدين من أقل من 3 دورات تكوينية..	131
82	استثمار المرحلة الثالثة لدى مختلف فئات الأساتذة المستفيدين من أكثر من 3 دورات تكوينية..	132

تقديم

عرفت المنظومة الوطنية للتربية والتكوين عدداً مهما من الأبحاث التربوية الهادفة إلى تشخيص بعض جوانب العملية التعليمية التعلمية؛ وذلك رغبة في تجويد أداء المدرسين (ـات) والرفع من مردودية المتعلمين (ـات). وأنجزت، في هذا الصدد، عدة دراسات استفادت من المناهج والمقاربات المعمول بها على المستوى الدولي. ولم تشكل اللغة الأمازيغية، باعتبارها مادة مدرسة، الاستثناء؛ بحيث تم الاهتمام بالبحث في تعليمها وتعلمها مباشرة بعد إدراجها في الأسلاك التعليمية بمرحلة التعليم الابتدائي.

وهكذا، فبعد استكمال عُدة تدريسها والبحث في طرائق تعليمها وتعلمها والتمكن من مراكمة عدد مهم من المكتسبات التي تحققت لها على مستوى التعليم الابتدائي، انصب البحث على تقويم التجربة بغاية تجويد الأداء. وفي هذا الإطار، أنجز المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، ما بين 2010 و2016 دراستين تشخيصيتين تم تخصيص الأولى لتشخيص التعلمات في القراءة والكتابة بحرف تيفيناغ لدى تلامذة السنة الثانية من التعليم الابتدائي، وتخصيص الدراسة الثانية لتقويم التحصيل الدراسي في اللغة الأمازيغية لدى تلامذة السنتين الرابعة والسادسة من التعليم الابتدائي من خلال مكوني القراءة والكتابة، كما عمل في نفس السياق على برمجة إنجاز دراسة ميدانية ثالثة ضمن مشاريع برنامج عمله لسنة 2013 - 2014، من أجل تعميق معرفته بالتجربة، لاسيما ما يرتبط منها بالممارسات التعليمية، حيث تم التركيز على مكون القراءة بالمستويين الرابع والسادس بالتعليم الابتدائي.

لقد جاءت هذه الدراسة الثالثة التي نضعها بين أيدي القراء، لتشكل، إذن، انطلاقة أخرى لتعميق ثقافة التقويم بالمدرسة المغربية، ولبناء معرفة موضوعية عن الممارسات التعليمية لدى أساتذة اللغة الأمازيغية. وهكذا، فبعد إنجاز الدراسة الأولى التي استهدفت قياس درجة تمكن المتعلمين (ـات) من القراءة والكتابة بتوظيف حرف

تفيناغ وخلصت إلى نتيجة مفادها أن الصعوبات المسجلة على مستوى التعلمات لا ترتبط أساساً بالحرف في حد ذاته، بل بمهارات تعلم اللغة نفسها، وأوصت لذلك بضرورة توظيف مقاربات وطرائق بيداغوجية ملائمة والانكباب على تكوين الأساتذة، استهدفت الدراسة الثانية تقويم مكوني القراءة والتعبير الكتابي وقدمت معرفة علمية عن درجة التحصيل في علاقتها بمختلف المتغيرات الأكثر تأثيراً في تفسير النتائج والتي منها المتغيرات المرتبطة بالأستاذ (ة)، ولتنتهي بدورها إلى خلاصات منها أن مردودية المتعلمين (ـات) لها علاقة أيضاً بمدى تمثل الأساتذة لمنهاج اللغة الأمازيغية وللمقاربة الديداكتيكية المعتمدة في التدريس، إذ لوحظ أنه كلما ارتقى المستوى الدراسي والأكاديمي لهذا الأخير كلما تحسنت نتائج تلاميذه. اعتباراً لهذه الخلاصات واستناداً كذلك إلى الدراسات التشخيصية والتقويمية التي أنجزت على الصعيد الوطني والدولي، ارتأى المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية إنجاز هذه الدراسة الثالثة استكمالاً، من جهة، للدراستين السابقتين في مجال التقويم ومساهمة منه، من جهة ثانية، لملء الفراغ الحاصل على مستوى تشخيص الممارسات التعليمية لمدرسي ومدرسات اللغة الأمازيغية بالمستويين المذكورين.

وعلى غرار الدراستين السابقتين، فإن الدراسة الحالية إذ تستهدف تعميق معرفة المختصين بواقع تدريس اللغة الأمازيغية، ورسم صورة واضحة بشأن هذا الواقع، فإنها تتوخى كذلك تعزيز مكانة هذه اللغة بتأهيل مواردها البشرية وإبراز مكامن القوة والضعف في ممارساتهم التعليمية وتزويد المسؤولين بمعلومات ومعطيات ميدانية وتوصيات واقتراحات عملية لمساعدتهم على اتخاذ القرارات الملائمة في سبيل الرقي بتدريس اللغة الأمازيغية.

وبدون شك، فإن المستجدات التي عرفها المغرب على مستوى الترسانة القانونية منذ ترسيم اللغة الأمازيغية سنة 2011 وما تلاه من إصدار للقانونين التنظيميين المتعلق أولهما بتحديد مراحل تفعيل الطابع الرسمي لها وكيفيات إدماجها في مجال التعليم وفي مجالات الحياة ذات الأولوية (2019)، والمتعلق ثانيهما بالقانون التنظيمي المتعلق بالمجلس الوطني للغات والثقافة المغربية (2020) إضافة إلى مستجدات إصدار القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي (2019)، وأخيراً

استصدار وإعداد مخطط حكومي مندمج يروم تفعيل الطابع الرسمي للغة الأمازيغية وكيفيات إدماجها في مجال التعليم ومجالات الحياة العامة. ذات الأولوية من خلال دورية للسيد رئيس الحكومة بتاريخ 30 يونيو 12 تحت رقم 1234، كل هذه المستجدات ستجد في مضامين هذه الدراسة وكذا الدراستين السابقتين ما يساعد المسؤولين المشرفين على شؤون التعليم على اتخاذ التدابير الملائمة لتوطيد وضع ووضعية اللغة الأمازيغية بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين ولتعميمها العمودي والأفقي وتجويدها والرقي بها.

ولا يفوتنا في هذا التقديم أن نتوجه بالشكر الجزيل إلى كل الذين ساهموا في إنجاز هذه الدراسة، على ما بذلوه من مجهودات وعلى ما قدموه من تضحيات في سبيل إخراج هذه الدراسة إلى حيز الوجود. ونخص بالذكر:

- السيد عميد المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية؛

- السيدات والسادة باحثات وباحثي مركز البحث الديداكتيكي والبرامج البيداغوجية بالمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية؛

- السادة مدراء الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين المشاركة في الدراسة؛

- السيدات والسادة المدراء الإقليميون لوزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة بالمديريات الإقليمية التي شملتها الدراسة؛

- السيدات والسادة أساتذة اللغة الأمازيغية الذين شملتهم المحلاظات الميدانية؛

- السيدات والسادة مديرو المؤسسات التعليمية التي أنجزت فيها هذه الدراسة؛

- الأعزاء وتلاميذات المؤسسات التعليمية التي أجريت فيها الدراسة.

عبد السلام خلفي

مدير مركز البحث الديداكتيكي والبرامج البيداغوجية.

1. التعريف بالدراسة

1.1. سياق الدراسة

تندرج هذه الدراسة في سياق عام يتمثل في الإصلاحات التربوية التي شهدتها المنظومة الوطنية للتربية والتكوين، والتي تم تبنيها بالاستناد إلى نتائج العديد من الدراسات التشخيصية والتقويمية التي تم إنجازها سواء على المستوى الوطني[1]، أو من خلال الاشتراك في دراسات دولية[2] تعنى بتقويم وتشخيص الأنظمة التربوية. وبما أن اللغة الأمازيغية تعتبر مكونا من مكونات المنظومة التربوية الوطنية، وبما أن هذه التقويمات لم تشملها سواء منها الوطنية أو الدولية، فإن المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية بتعاون مع وزارة التربية الوطنية ارتأى العمل على سد الفراغ الملاحظ عل هذا المستوى، والمبادرة في إنجاز هذه الدراسة إسهاما منه في معرفة حالة التعلمات في اللغة الأمازيغية من جهة، ومواصلة منه، كذلك، للمجهودات التي بدأها في مجال تقويم وتشخيص تدريس اللغة الأمازيغية، مع التركيز في هذه الدراسة أكثر على جانب الممارسات التعليمية.

فإذا كانت الإصلاحات الأولى التي شهدتها المنظومة التربوية قد مكنت من توسيع العرض التربوي بالتعليم الابتدائي لتتجاوز بذلك نسبة التمدرس 95% وتقارب نسبة النجاح 85%، فإن نتائج الدراسات التقويمية المشار إليها أعلاه، تؤكد على أن المستوى النوعي مازال يعرف بعض الاختلالات، فحسب البرنامج الوطني لتقويم التعلمات (PNEA,2008)، فقط 24% من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، و36% من تلاميذ السنة السادسة بنفس السلك التعليمي هم الذين يمتلكون الكفايات الأساسية في القراءة. وتجدر الإشارة إلى أن اللغات التي شملتها الدراسة السالفة الذكر هي فقط العربية والفرنسية.

---

(1) من أهم الدراسات التشخيصية التقويمية التي أنجزت على المستوى الوطني هناك: البرنامج الوطني لتقويم التعلمات 2008 والذي أنجزته وزارة التربية الوطنية بتعاون المجلس الأعلى للتعليم.

(2) من بين هذه الدراسات نذكر الدراسة الدولية لتقويم الكفايات القراءاتية والمعروفة اختصاراً بـ , PIRLS (Progress in Reading Literacy Study) والتي تشرف عليها الجمعية الدولية لتقويم التحصيل ببوسطن بالولايات المتحدة الأمريكية والمعروفة اختصاراً ب IFA (International Association for the Evaluation of Education Achievement)

ولمعرفة حالة التعلمات على مستوى اللغة الأمازيغية، بادر المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، كما سبقت الإشارة إلى ذلك، بتعاون مع وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، باعتبارها شريكا استراتيجيا للمعهد، إلى إنجاز دراسة حول تقويم درجة التحصيل في القراءة والتعبير الكتابي بالمستويين الرابع والسادس ابتدائي، والتي أبانت نتائجها على أن فقط 44,8% من تلاميذات السنة الرابعة و55,2% من تلاميذات السنة السادسة ابتدائي هم الذين يتمكنون من مهارة القراءة.

واستكمالا للمسار الذي بدأه المعهد في مجال تقويم وتشخيص تدريس اللغة الأمازيغية، قرر مركز البحث الديداكتيكي والبرامج البيداغوجية، ضمن برنامج عمله لسنة (2013 - 2014)، القيام بدراسة للوقوف على الحيثيات التي تتم من خلالها عملية تعليم القراءة داخل فصول الدراسة، وذلك بإجراء ملاحظات ميدانية للممارسات التعليمية المرتبطة أساسا بتعليم القراءة بالمستويين الرابع والسادس ابتدائي بست أكاديميات جهوية للتربية والتكوين.

2.1. إشكالية الدراسة وموضوعها

إذا كانت الدراسة السابقة التي أنجزها مركز البحث الديداكتيكي والبرامج البيداغوجية حول تقويم درجة التحصيل في مكوني القراءة والتعبير الكتابي، والمشار إليها سلفا، قد بينت مستوى التحصيل لدى تلاميذات المستويين الرابع والسادس، فإن هناك حاجة ماسة إلى معرفة الكيفية والسيرورة التي تتم بها العملية التعليمية برمتها داخل الأقسام. وتأتي الدراسة الحالية لسد الفراغ الحاصل على هذا المستوى، إذ ستحاول مقاربة الكيفية التي تتم بها عملية تعليم القراءة في اللغة الأمازيغية بالمستويين المذكورين من خلال ملاحظة الممارسات التعليمية.

وبالتالي، فإن السؤال المحوري الذي تنطلق منه هذه الدراسة هو كالآتي: **كيف تتم عملية تعليم القراءة في اللغة الأمازيغية ديداكتيكيا وبيداغوجيا بالمستويين الرابع والسادس من التعليم الابتدائي؟** من خلال المنهاج الحالي وكذا المقاربة المعتمدة في تدريس اللغة الأمازيغية حاليا، ويمكن تفريع هذا السؤال إلى أسئلة فرعية تتصل عموما بمعرفة الكيفية التي تتم بها عملية تنمية استراتيجيات القراءة لدى المتعلمين والمتعلمات

خلال المراحل الثلاثة المعروفة التي تتم عبرها عملية تعليم القراءة (قبل القراءة، أثناء القراءة، بعد القراءة)، وعلى نحو دقيق:

- ✓ هل يتم تهيئ المتعلمين والمتعلمات للتنبؤ بمحتويات النص؟
- ✓ هل تتم مساعدة المتعلمين والمتعلمات على اختبار تنبؤاتهم وفهمهم للنص؟
- ✓ هل تتم مساعدة المتعلمين والمتعلمات على استعمال معارفهم للتعليق على النص وإعطائه امتدادات أخرى؟
- ✓ هل تتم مساعدة المتعلمين والمتعلمات على معرفة بنية النصوص[1]؟
- ✓ كيف يتم تدبير نشاط القراءة؟
- ✓ هل هناك علاقة بين منهجية تعليم القراءة وتكوين المدرس؟
- ✓ هل هناك علاقة بين تمثل المدرس للقراءة والمنهجية التي يعتمدها في تعليمها؟

1.3. أهداف الدراسة

ترمي هذه الدراسة بشكل عام إلى معرفة مدى تنمية المدرس(ة) لاستراتيجيات القراءة لدى المتعلمين والمتعلمات في اللغة الأمازيغية بالمستويين الرابع والسادس. وعلى نحو خاص:

- ✓ معرفة مدى تهيئ المتعلمين والمتعلمات للتنبؤ بمحتويات النص؛
- ✓ معرفة مدى مساعدة المتعلمين والمتعلمات على اختبار تنبؤاتهم وفهمهم للنص؛
- ✓ معرفة مدى مساعدة المتعلمين والمتعلمات على التفاعل مع النص؛
- ✓ معرفة الكيفية التي يتم بها تدبير نشاط القراءة بهذين المستويين التعليميين المستهدفين؛
- ✓ معرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين منهجية تعليم القراءة وتكوين المدرس؛

(1) . يتعلق الأمر بالنسبة لهذه الاستراتيجية بمستوى السادس ابتدائي.

✓ معرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين تمثل المدرس للقراءة والمنهجية التي يعتمدها في تعليمها.

1. 4. غايات الدراسة

إن الغاية من إنجاز هذه الدراسة هي، أولا، معرفة الكيفية التي تتم بها عملية تعليم القراءة في اللغة الأمازيغية بالمستويين الرابع والسادس ابتدائي، ثم محاولة الخروج باقتراحات وتوصيات بيداغوجية من شأنها المساهمة في تجويد الممارسات التعليمية عموما لأساتذة اللغة الأمازيغية، وعلى نحو خاص تلك المتعلقة بتعليم القراءة بالمستويين الرابع والسادس.

كما أن هذه الدراسة ستوفر لأصحاب القرار مجموعة من المعطيات العلمية الكفيلة بتمكينهم من اتخاذ القرارات المناسبة في أفق تجويد الممارسات التعليمية لمدرسي ومدرسات اللغة الأمازيغية، لاسيما فيما يرتبط بإعداد هندسة التكوين ووضع مصوغاته وعدته.

الإطار 1: التعريف بالدراسة

1. سياق الدراسة

مبادرة المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية بتعاون مع وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، باعتبارها شريكا استراتيجيا للمعهد، إلى إنجاز دراسة حول تقويم درجة التحصيل في القراءة والتعبير الكتابي بالمستويين الرابع والسادس ابتدائي، والتي أبانت نتائجها على أن فقط 44,8% من تلاميذ السنة الرابعة و55 ,2% من تلاميذ السنة السادسة ابتدائي هم الذين يتمكنون من مهارة القراءة.

استكمال البحث الميداني واستقراء واقع تدريس اللغة الأمازيغية، والرغبة في الوقوف على الحيثيات التي تتم من خلالها عملية تعليم القراءة داخل فصول الدراسة، من خلال ملاحظة الممارسات التعليمية المرتبطة أساسا بتعليم القراءة بالمستويين الرابع والسادس ابتدائي بست أكاديميات جهوية للتربية والتكوين.

2. إشكالية الدراسة وموضوعها

تنطلق هذه الدراسة من السؤال المحوري الآتي: **كيف تتم عملية تعليم القراءة في اللغة الأمازيغية ديداكتيكيا وبيداغوجيا بالمستويين الرابع والسادس بالتعليم الابتدائي؟** ويمكن تفريع هذا السؤال إلى أسئلة فرعية تتصل عموما بتنمية استراتيجيات القراءة لدى المتعلمين والمتعلمات خلال المراحل الثلاثة المعروفة التي تتم عبرها عملية تعليم القراءة (قبل القراءة، أثناء القراءة، بعد القراءة).

3. أهداف الدراسة وغاياتها

ترمي هذه الدراسة بشكل عام إلى معرفة مدى تنمية المدرس(ة) لاستراتيجيات القراءة لدى المتعلمين والمتعلمات في اللغة الأمازيغية بالمستويين الرابع والسادس.

معرفة الكيفية التي تتم بها عملية تعليم القراءة في اللغة الأمازيغية بالمستويين لرابع والسادس ابتدائي، ثم محاولة الخروج باقتراحات وتوصيات بيداغوجية من شأنها المساهمة في تجويد الممارسات التعليمية عموما لأساتذة اللغة الأمازيغية، وعلى نحو خاص تلك المتعلقة بتعليم القراءة بالمستويين الرابع والسادس،

معطيات علمية كفيلة باتخاذ القرارات المناسبة في أفق تجويد الممارسات التعليمية لمدرسي ومدرسات اللغة الأمازيغية، لاسيما فيما يرتبط بإعداد هندسة التكوين ووضع مصوغاته وعدته.

الفصل الأول

الإطار النظري والمنهجي للدراسة

1. الإطار النظري للدراسة

تستند هذه الدراسة إلى إطار نظري ومفاهيمي يمتح من حقلين معرفيين هامين: يرتبط الأول بحقل الممارسات التعليمية، الذي يندرج ضمن النموذج البيداغوجي الموسوم بــ «سيرورة نتيجة»[1]، ويرتبط الثاني بالأطر النظرية التي تهتم بكفاية القراءة وباستراتيجيات تنميتها لدى المتعلمين والمتعلمات، والمؤسسة بدورها على نتائج البحث العلمي التي تمت مراكمتها، خصوصا، لدى الاتجاه المعرفي في علوم التربية.

بالنسبة للإطار النظري والمفاهيمي الأول الخاص بالممارسات التعليمية، أبانت الأبحاث التربوية التي أجريت، بداية في الولايات المتحدة الأمريكية منذ أكثر من نصف قرن، وفي أوروبا بعد ذلك، على أن جودة إنجازات المتعلمين والمتعلمات لها علاقة وطيدة بالممارسات التعليمية للأساتذة؛ إذ حسب هذه الأبحاث، فإن ما يفسر، في العمق، التباين الحاصل بين إنتاجات المتعلمين والمتعلمات في آخر السنة، والذي يتراوح عموما ما بين 10% و20%، إنما هو أثر ممارسات المدرس(Bianco & Bressoux, 2009) ؛ بل وتذهب نفس هذه الأبحاث إلى أن أثر هذه الممارسات يفوق «أثر المؤسسة التعليمية = effet -établissement» و«أثر الفصل أو القسم= effet-classe».

اعتباراً، إذن، لهذه العلاقة العضوية بين الممارسات التعليمية وبين إنتاجات المتعلمين والمتعلمات والتباين الحاصل بينها، وبالنجاح المدرسي باعتباره الهدف النهائي

(1). من الدراسات التي اهتمت بهذا النموذج:

- Feyfant, A. (2011). Effets des pratiques pédagogiques sur les apprentissages. Dossier d'actualité veille et analyse, 65, 114-.
- Dubé, F. ; Bessette, L. & Dorval, C. (2011). Differentiation and explicit teaching : integration of Students with learning difficulties. US-China Education Review, 1(2), 119-.
- Bissonnette, S., Richard, M., & Gauthier, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. Revue Française de Pédagogie, 150, 87141-.

من التعليم ارتأينا إنجاز هذه الدراسة التي تشكل إضافة نوعية للدراستين السابقتين. فما هي نوعية هذه الممارسات التعليمية؟ وما هي خصائصها والفروقات التي تميزها؟ وما هي أكثرها نجاعة[1]؟

1.1. تعريف الممارسات التعليمية

أصبح الاهتمام بالأبحاث التي تتناول الممارسات التعليمية يتزايد يوما بعد يوم، ويمكن تفسير هذا التزايد بالطلب المجتمعي الهائل الذي تحظى به مسألة النجاح المدرسي وجودته وفعالية التعليم. كما أن مسألة تكوين المدرسين أصبحت تكتسي أهمية قصوى، وتتطور في اتجاه جعل التعليم مهنة حقيقية تكون فيها الممارسة مؤسسة على معطيات نظرية.

من أجل تمثل جيد لمفهوم الممارسات التعليمية، من المفيد جدا العودة إلى التعريف بمفهوم الممارسة في حد ذاته، وبشكل عام، قبل ربطه بالمجال التعليمي، وفي هذا الإطار يمكن الاستناد إلى الإطار النظري السوسيو-معرفي الذي وضعه باندورا Bandura (1986, 1997, 2003)، حسب هذا الباحث الكندي، تتميز كل «ممارسة» إنسانية بثلاثة أبعاد أساسية:

1. بُعد يرتبط بالعوامل الشخصية،
2. بُعد يتعلق بالسلوك والتصرفات،
3. وبُعد أخير يرتبط بالبيئة أو المحيط.

كل بُعد من هذه الأبعاد يتألف من مجموعة من العوامل التي تتفاعل وتتبادل التأثير والتأثر فيما بينها بشكل دائم ومستمر. وعلى الرغم من أن أعمال باندورا Bandura (1986, 1997, 2003) المرتبطة بالبعد الأول، المتعلق بالعوامل الشخصية الداخلية، تهتم بشكل أساسي بدراسة الفعالية والنجاعة الذاتية للشخص، إلا أنه يمكننا أن نلاحظ بأن هذه العوامل الشخصية مؤلفة بشكل كبير من جوانب ذات طابع معرفي إدراكي، أو عاطفي، الأمر الذي يجعل المعارف أو التمثلات الاجتماعية أو المهنية أو الهوياتية تشكل جزءًا كبيرا منها.

(1) . Pascal Bressoux, Réflexions sur l’effet-maitre et l’étude des pratiques enseignantes, in Les Dossiers des Sciences de l’Education / Année 2001, P : 39

أما فيما يخص البعد الثاني، المرتبط بالسلوكات والتصرفات، فإن مقولة السلوكية التي وظفها باندورا Bandura تكتسي منطقا سلوكيا يتوافق وطبيعة أعماله، على الرغم من أن هذه النقطة، تشكل اليوم موضـع تساؤل بحيث هـــناك من الباحثـــين (Carré) 2004 من يفضل مفهوم «النشاط» كما هو موصوف في مجال الديداكتيك المهنية، وكما وظفه كل من:(2006) Pastré وMayen، و(2011) Vergnaud وPastré، وSamurçay وRabardel (2004) .

في هذا السياق، يمكن اعتبار «نشاط» المدرس، نشاطا إنتاجيا وبنائيا تحويليا، في الآن نفسه، إنتاجي لأنه يساهم في تغيير الواقع لتحقيق غايات التعلم، بمعنى توفير الظروف الملائمة لتمكين المتعلم (ة) من التعلمات، وبنائي تحويلي بمعنى تغيير شخص المتعلم (ة) نفسه. هذه الأنشطة لها طابع تفاعلي بحيث إن إحداث تغييرات في البنية المعرفية للمتعلم (ة) بتمكينه من تعلمات جديدة، يجعل المدرس يتطور هو الآخر من خلال إغناء وتطوير سجله المعرفي والمهني. أما البعد الأخير فهو مرتبط بمقولة السياق الموظفة في الأدبيات التربوية منذ أعمال (Talbot, 1997).

لقد راهنت مثل هذه الأبحاث أساسا، على ربط مفهوم الممارسة في أبعاده المشار إليها سلفا بالمجال التعليمي، وذلك بغاية فهم طريقة اشتغال الممارسات التعليمية، والكيفية التي يتم بها تنظيمها، وبماهية السيرورات التي تتبعها هذه الممارسات بهدف فهم العلاقة التي تربطها بتعلمات التلاميذات. هذه الأبعاد المتعددة التي يتم الاشتغال عليها في مجال الممارسات التعليمية، تجعل عملية تقديم تعريف واحد وموحد للممارسات التعليمية أمرا من الصعوبة بمكان.

بالإضافة إلى أعمال Bandura وأثرها في تحديد مفهوم الممارسات التعليمية، تأثرت جل الأبحاث المنجزة حول هذه الأخيرة بالمؤلف الشهير لبيير بورديو(Le sens Pratique، Pierre Bourdieu, 1980) الذي تناول مسألة الممارسات بمقاربة سوسيولوجية. غير أن هذا لا يعني أنه لم يتم تناول الممارسات بأبعاد ومقاربات أخرى، بل نجد من الباحثين من استند إلى نظرية الفعل théorie de l’action، كما هو الشأن بالنسبة لديرون (1996) Durand الذي يرى بأن الفعل هو ما يقوم به شخص ما من أجل إنجاز مهمة ما، فهي، أي المهمة، تؤلف بين السلوك الملاحظ (المكون اللفظي أو الحركي)، والفعل المعرفي الذي يرتبط بها.

وهكذا، يمكن القول، وبصفة عامة بأن الممارسات التعليمية هي «إجراءات أو أفعال محددة مصممة لتحقيق هدف محدد: جعل المتعلمين يكتسبون المعرفة.»[(1)] على نفس الأساس تحدد ألطي Altet هذا المفهوم باعتباره «الكيفية المتفردة لشخص ما وطريقته الحقيقية الخاصة به المتبناة للقيام بنشاط مهني هو التعليم».[(2)] وبالتالي، فإن الممارسة التعليمية للمدرس تحيلنا على نشاط مهني متموقع في الزمان والمكان، وموجه نحو غايات محددة ومن أجلها، وبمعايير خاصة بجماعة مهنية معينة، ويتم التعبير عن هذه الممارسة من خلال تفعيل مجموعة من المعارف والعمليات والكفايات أثناء اشتغال شخص ما في وضعية مهنية.

تكتسي هذه الممارسات بعدا تركيبيا، باعتبارها تشكل محطة اهتمام مشتركة بين الباحث الملاحظ والأستاذ الممارس نفسه، كما تحيل على الأنشطة التي يقوم بها كل من المدرس والمتعلم. من ثم، يمكن القول بأن الممارسات التعليمية متباينة وأن محدداتها الفردية مختلفة، مما يجعل عملية البحث فيها أمرا مهما وفعالا من أجل فهم الأنظمة التعليمية، وقاعدة إرشادية ودالة، بشكل خاص، على التطورات المرتبطة بمشاكل التعليم وتكوين المدرسين.

كما نجد هذا البعد التركيبي في تناول الممارسات عند الباحثين في علوم التربية كذلك، كما هو الشأن بالنسبة لبييرو وألطي (2002) Beillerot (1998) &Altet؛ حيث يعتبر الأول بأن هذا البعد التركيبي للممارسة هو الذي يجعلها هامة، ويتضح ذلك أساسا من خلال الحركات والسلوك واللغات، من جهة، ومن جهة أخرى الأهداف والاستراتيجيات والإيديولوجيات. أما بالنسبة لألطي Altet، فإنها هي الأخرى تعتمد هذا البعد التركيبي في التحليل، من خلال اعتمادها على البعدين البيداغوجي والديداكتيكي.

هذا التعريف الذي يجمع بين البعدين البيداغوجي والديداكتيكي في الممارسة التعليمية، هو الذي ارتأت هذه الدراسة تبنيه، والاشتغال على أساسه لملاحظة الممارسات

(1) . ROUX, J.P & FLORO, M, (1996). «L'analyse des pratiques d'enseignement au service des pratiques de formation des enseignants », in SKHOLÊ, cahiers de recherche et de développement, institut de formation des maitre de l'académie d'Aix-Marseille, n : 5, P : 26.

(2) Altet, M. (2002). «Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l›analyse plurielle». Revue Française de Pédagogie, 138, 8593-

التعليمية لمدرسي (ت) اللغة الأمازيغية من خلال مكون القراءة بالمستويين التعليميين الرابع والسادس ابتدائي، ويتضح ذلك جليا من خلال الأدوات الي تم إعدادها لتجميع المعطيات، خاصة شبكة الملاحظة التي تتضمن مدخلين أساسيين هما: البعد الديداكتيكي والبعد البيداغوجي، مع الانفتاح على باقي الأبعاد الأخرى المشار إليها سلفا (الحركات والسلوك واللغات، والأهداف والاستراتيجيات والإيديولوجيات). والتي من شأنها المساهمة في فهم وتحليل الممارسات التعليمية في اللغة الأمازيغية المستهدفة بهذه الدراسة، وذلك من خلال تضمينها لشبكة الملاحظة خانة تسمح للملاحظ بأن يدون كل ما له علاقة بالأبعاد الأخرى والتي يتم اللجوء إليها من قبل الممارس أو المدرس أثناء القيام بنشاطه المهني المتمثل في التعليم في مكان وزمان معينين.

أشرنا سلفا إلى أن الغاية من اهتمام البحث العلمي بالممارسات التعليمية هي الرغبة في الرفع من مردودية المدرسة من خلال تطوير أداء المدرسين (ا ت)، وتشجيعهم على التمكن من القيام بمهامهم بمهنية وحرفية وبنوع من التبصر. وقد اعتمدنا على نشاط القراءة بالمستويين الرابع والسادس كموضوع للملاحظة وتحليل الممارسات التعليمية التي ترتبط به استكمالا للبحث في هذا المجال. وقبل الخوض في هذا التحليل بغية فهم الممارسة التعليمية وتنظيمها وتفسير علاقتها بإنجازات المتعلمين والمتعلمات، لابد من العودة إلى الجانب النظري المتعلق بمفهوم القراءة وباستراتيجيات تنميتها.

2.1. القراءة مفهومها وأهميتها

1.2.1. مفهوم القراءة

ينبغي بداية القول بأن الاهتمام بمسألة القراءة عرف تزايدا ملحوظا منذ تسعينيات القرن الماضي (القرن العشرين)، وذلك سواء من قبل الباحثين أو الممارسين أو المتعلمين، فظهرت بذلك عدة أبحاث ومساهمات ومبادرات تهدف، من جهة، إلى تحديد المفهوم كما تتوخى، من جهة ثانية، تطوير أساليب القراءة.

في هذه التوطئة سنحاول الوقوف عند المفهوم وتقديم تعريف له، في سياق يتميز، كما هو معلوم، بتعدد في التعاريف وتنوع في المقاربات. إن القراءة تُعرف عموماً بوصفها نشاط فهم وإدراك لمعلومة مكتوبة مخزَّنة في حامل ويتم نقلها عبر سَنَنٍ أو رموز خطية تشكل اللغة فيها أسمى تجلياتها. ومن مميزات هذا السَّنَن أو هذه الرموز هي أنها قابلة لأن يتم التعرف عليها إما بواسطة العين أو اللمس (بالنسبة

للقراءة التي تعتمد منظومة كتابة برايل Braille). ويقتضي هذا التعرف أو الإدراك للسَّنَن الخطي أثناء عملية القراءة تشغيل عدة آليات لها علاقة بما هو فيزيولوجي / بيولوجي (القدرة على الرؤية باستعمال العين) أو بما هو نفسي / بسيكولوجي (القدرة على معرفة السيرورة processus الذهنية mental التي تنشط خلال عملية فك سنن الحروف والرموز والصور الذهنية التي تنشأ عنها). ويمكن التمييز داخل هذه العملية بين ثلاث مراحل على الأقل، هي أ) **مرحلة الرؤية**، وهي المرحلة الأولى التي تباشر فيها العين وظيفتها من حيث الإحاطة البصرية بالرمز / الرموز فتحدد موقعه في المكتوب (repérage) ب) **مرحلة الصوتنة / التلفظ** (phonation)، وهي المرحلة التي تنتقل فيها المعلومة الملتقطَة باستعمال العين، في حالة القراءة الجهرية، من الكلام المكتوب إلى الكلام الملفوظ؛ ج) **مرحلة الدماغ** (cérébration)، وهي المرحلة الأخيرة التي تصل فيها المعلومة إلى مخّ القارئ، فتنقدح شرارة الفهم[1]. وحسب فيرجينيا كلين Virginia KLEIN فإنه «من وجهة نظر تقنية يمكن تعريف القراءة بوصفها نشاطاً بسيكو-حركي psychosensorielle يقتضي معالجات إدراكية perceptifs ومعرفية cognitifs ويهدف إلى منح المعنى لعلامات خطية ملتقطة عن طريق العين»[2]، وأما من وجهة النظر البيداغوجية فإن «تعلم القراءة معناه تنمية مهارات محددة في مجالين: مجال التعرف على الكلمات المكتوبة، ومجال معالجة المعنى لتحقيق فهم النصوص[3]». وعلى العموم فإن القراءة، في جميع هذه الحالات، تكون خاضعة لميكانيزمين: ميكانيزم تحديد أو التعرف على الكلمات الخطية، وميكانيزم النفاذ إلى المعنى أي إلى تحقيق الفهم.

(1) لقد تبين حسب الدراسات التي أقيمت في هذا الصدد أن مخ الإنسان يحتوي على باحة تتخصص في فك شفرات الحروف والعلاقات التي تربط بينها. تقع هذه الباحة في الجهة اليسرى (l'hémisphère gauche) وتسمى باحة التعرف على الأشكال البصرية للكلمات. وهي نفس الباحة التي يتعرف فيها الإنسان على الوجوه والأشكال الهندسية المختلفة. وأما في الحالات التي يكون فيها الشخص المعني أمياً وليست لديه مهارات التعرف على الحروف والكلمات فإن هذه الباحة تفيد فقط في التعرف على الوجوه والأشكال الهندسية.

أنظر:

Stanislas Dehaene, Psychologie cognitive expérimentale, UPL54166_18.pdf

Stanislas Dehaene, Le cerveau lecteur, moncerveaualecole.com

(2) Virginia KLEIN, Influence de la typographie sur l'aisance de lecture d'une population d'enfants dyslexiques, Mémoire présenté en vue de l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophoniste, Département d'orthophonie – Université Victor (Segalen BORDEAUX 2 ? Année universitaire 20092010-, P : 2

(3) . Ibid ; P : 3

ونظراً للتعالق الوثيق بينهما فإن أي انقطاع يمسهما قد يؤدي بالضرورة إلى خلل في القراءة قد يُترجم، في بعض الحالات، إما في عسر القراءة

dyslexie أو في تحقق قراءة تسبق القدرة على الكلام والفهم hyperlexie[1]

أو في عسر تحقق الفهم[2].

ومع ذلك فإن هذا التّعريف، الذي يستفيد هنا من نتائج علوم بسيكولوجيا المعرفة (psychologie cognitive)، لا يقدم لنا، رغم إحاطته بالعناصر الأساسية التي يقوم عليها نشاط القراءة، الذي هو في العمق نشاط تواصلي، إلا الجزء الظاهر من العملية؛ فهو لا يحيط، مثلاً، بمعنى القراءة في سياقات التلقي التي يعيشها المتعلم (ة) ولا يبين لنا الأهداف أو الغايات المتوخاة من ممارسة القراءة (القراءة للفهم أو القراءة للتعلم) في علاقتها بأنماط النصوص المقروءة، كما لا يميز بين أنواع القراءات[3] (القراءة الانتقائية[4] sélective؛ القراءة العرضية أو المائلة[5] diagonale؛ القراءة التقليدية أو القاعدية (lecture de base)[6]؛ القراءة الفاعلة أو النشيطة (active)[7]، والأكثر من ذلك، وهذا بيت القصيد، أنه لا يقف عند المرجعيات الفكرية القبلية التي يتحقق بها فعل القراءة.

---

(1) من تجليات هذه القراءة التي لا تعتبر خللًا لدى العديد من الدارسين هي أن الأطفال عموماً يتعلمون فك شفرات الكلمات والجمل والنصوص باكراً ولكنهم مع ذلك لا يقدرون فهم ما يقرأون. وغالباً ما يهتم هؤلاء الأطفال بكل ما هو مكتوب (الحروف، والأرقام والملصقات والكتب) منذ نعومة أظفارهم. فيتمكنون من تلفظ المقروء دون أن يكون هناك تدخل قبلي للأستاذ في التعلم. وبعض الدراسات تربط هذه الحالة autisme بالانطوائية (التوحد).

(2) Virginia KLEIN, Influence de la typographie sur l'aisance de lecture d'une population d'enfants dyslexiques, P : 3

(3) André Letarte et François Lafond, la lecture active et la mémorisation, centre d'orientation et de consultation psychologique de l'université Laval, 4e édition – Avril 1999, P : 5- 11

(4) تستهدف هذه القراءات، في حيز زمني سريع، البحث عن معلومات محددة إما لها علاقة بالكاتب أو بمصدر النص أو بموضوعه؛

(5) تعتبر هذه القراءة امتداداً للأولى وتستهدف الوقوف عند العناوين الكبيرة والفرعية، والجمل البارزة والكلمات المضغوطة أو المائلة والصور والرسومات البيانية والخلاصات دون الغوص في تفاصيل المحتويات؛

(6) تستهدف هذه القراءات الفهم أو المتعة وحب الاستطلاع، وتشمل مثلًا قراءة القصة والجريدة والمجلة ومختلف النصوص التي لا تستدعي أن يبذل القارئ مجهوداً كبيراً لتبويب وتنظيم المحتويات بهدف تذكرها وإعادة استعمالها؛

(7) تهدف هذه القراءة إلى التحليل الدقيق للنص بالوقوف عند الكلمات والجمل والفقرات والمقاطع وبتحديد المعلومات وإعادة بناء المعارف التي يحتويها بالشكل الذي يجعلها مبنينة ويسهل تمثلها وإعادة استثمارها

صحيح أن التعريف يقدم القراءة هنا بوصفها نشاطا لديناميتين بسيكو- لسانيتين تتلخصان في: التعرُّف على الكلمات (الكرافيمات والفونيمات) وفهم الجمل والفقرات (إنتاج المعنى) عبر الانتقال من مرحلة الإدراك البصري للمكتوب (الكلمة / الجملة/ الفقرة) إلى مرحلة الإدراك الدلالي (المفهومي)، في حيز زمني قد لا يتجاوز نصف ثانية، مع ما يعنيه ذلك من تعبئة للمعارف المرتبطة بالأنظمة الألفبائية والإملائية والفونولوجية والمورفولوجية والتركيبية،(1) إلا أنه لا يشير بوضوح إلى ما يمكن تسميته بالذاكرة الدلالية (mémoire sémantique) أو الذاكرة المعرفية التي تتدخل أثناء الفعل القرائي لتوجّهها سواء في اتجاه الفهم أو في اتجاه التعلم. إن من ضمن الأسئلة الأساسية التي طرحتها في هذا المجال بسيكولوجيا المعرفة وسوسيولوجيا التواصل سؤال الكيفية التي ينفذ بها القارئ إلى المعلومة المخزّنة في الذاكرة الدلالية للنص في علاقتها بالذاكرة المعرفية التي تشكل لدى القارئ مرجعاً أساسياً لتحقيق مستوى محدد من مستويات القراءة، أو إن شئنا الدقة، مستوى من مستويات فهم / تأويل النص. وكما يذهب إلى ذلك Michel De Coster فإن تأويل الرسالة (النص) يفترض دائماً أن يكون هناك إطار مرجعي يمكن من إعطاء معنى أو تأويل للمعلومة الملتقطة. ويتضمن هذا الإطار بعدين: البعد المعرفي الذي يحيل على التجربة الاجتماعية وعلى مجموع المعارف التي راكمها القارئ، والبعد العاطفي الذي يحيل على التكوين والتربية والمزاج إلخ.(2) وتربط ماري كوسك Marie Goussek في هذا الإطار بين طبيعة النص (نص سردي، نص وصفي)، وسياق القراءة، والأهداف المتوخاة من القراءة والاستراتيجيات المعتمدة في تحيينها(3) مما يحول فعل القراءة، كما يقول «بنطوليلا» Bentolila إلى مغامرة جميلة لكنها محكومة بكلمات الآخرين(4). يقول: «إن هذه المغامرة الجميلة هي ما يمكننا من أن ننتج المعنى الخاص بنا من خلال كلمات الآخرين». والمغامرة في هذه الحالة تقتضي أن ينتج القارئ المعنى الخاص به بالشكل الذي يتجاوز به العلاقة العمودية التي

(1) .Marie Gaussek, lire pour apprendre, lire pour comprendre, in Dossier de veille de l'IFE, n°101, Mai 2015, P : 23.

(2) . Michel De Coster, introduction à la sociologie, De Boeck-Université, Bruxelles, 3éme édition 1994, P : 103 -104

(3) Marie Gaussek, lire pour apprendre, lire pour comprendre, P : 45-

(4) Alain Bentolila – Bruno Germain, Apprendre à lire, Editions Nathan 2018, P : 33

تربط العين القارئة بالنص ليحول فعل القراءة إلى نشاط حميمي ومركب، يتأسس على استراتيجيات تلعبُ فيها معلومات النص المدركة بالعين عن طريق فك شفرات الحروف والكلمات والجمل في علاقتها وتفاعلها بالمعارف والتجارب القبلية للقارئ دوراً أساسياً في إنتاج هذا المعنى الخاص (Adams et al, 1998: 10).

القراءة بهذا المفهوم، إذن، نشاط فيزيولوجي / بسيكولوجي (القدرة على الرؤية باستعمال العين / القدرة على فك سنن الحروف والرموز وترجمتها إلى صور ذهنية)، ولكنها بالإضافة إلى ذلك تفاعل إيجابي مع النص بفضل هذه المعارف والتجارب القبلية التي يتملكها القارئ والتي في غيابها يتحول النص إلى موضوع صامت غير قابل للاستنطاق. وحسب (أمبرتو إيكو) فإن من ضمن الكفايات التي يفترض أن يتملكها القارئ[1] لتحيين الفعل القرائي:

- **الكفاية اللسانية:** تتحقق من خلال تملك المتعلم المعجم والتركيب؛ ونظراً لأهميتها فهي التي تحدد مستوى المهارة التقنية لدى الطفل القارئ من حيث فك شفرات الكلمات والرموز الخطية وعلامات الترقيم؛

- **الكفاية الموسوعية (encyclopédique):** تتحقق كذلك من خلال تملك القارئ معارف موسوعية عن العالم ومرجعيات ثقافية تمكنه من النفاذ إلى النصوص واستنطاقها؛

- **الكفاية المنطقية:** تتضمن هذه الكفاية مجموع المهارات التي تمكن المتعلم من بناء علاقات بين أجزاء/ مظاهر النص (الإحالات الأنافورية anaphores، الاستدلالات (inférences) التماثلات (analogies). إذ بدون تملك هذه الكفاية يصعب على القارئ القيام باستدلالات منطقية سليمة للربط بين مختلف المؤشرات الدالة على معنى النص.

- **الكفاية البلاغية:** تتحدد هذه الكفاية في التجربة الأدبية التي يتملكها القارئ بفعل قراءاته السابقة كما تحيل كذلك على الكفاية التأويلية. ولذلك فهي تقتضي لتحيينها أن يكون القارئ متملكاً لمعارف أدبية تمكنه من أن ينفذ بها إلى السنن الأدبي؛

- **الكفاية الإيديولوجية:** تتمثل في تملك المتعلم منظومة للقيم يمكن له أن يحدد بها النظام الأكسيولوجي للعمل المقروء axiologique؛ إذ تمكنه هذه المنظومة في حالة امتلاكها

(1) . Agnes Perrin, quelle place pour la littérature à l'école ? , (2010), P : 50

من الوعي بالقيم التي ينقلها النص مما يسمح له ببناء نظرة عن العالم وأخذ مسافة عنه.

إن مجموع هذه الكفايات هي التي يُفترض، إذن، أن يأخذها أستاذ (ة) اللغة الأمازيغية بعين الاعتبار عند تدريسه(ا) لنشاط القراءة أو إن شئنا الدقة عند تنزيله لاستراتيجيات القراءة. وقد تمت ترجمتها (أي الكفايات) على المستوى العملي التطبيقي من خلال اعتماد المركبات الخمس المتعارف عليها دولياً، والتي يمكن حصرها في أ) الوعي الصوتي أو الفونولوجي ب) المبدأ الأبجدي ج) الطلاقة د) المعجم أو الحصيلة اللغوية بما فيها الحصيلة البلاغية هـ) الفهم الذي يقتضي هنا أيضاً استثمار الكفايات الموسوعية والمرجعيات الأكسيولوجية[1]. ونظراً للأهمية التي تكتسيها القراءة على مستوى تنزيلها الديداكتيكي فإن مقاربة بناء الكتب المدرسية قد جعلت منها أحد «مفاتيح النجاح المدرسي والاندماج الاجتماعي، الذي تلعب فيه الكفاية الكتابية دورا هاما على مستوى اكتساب ميكانيزمات التواصل اللغوي خاصة في شقها المتعلق بالفهم.[2]».

2.2.1. أهمية القراءة

تتفق جل الأبحاث[3] النظرية في مجال الديداكتيك على أهمية القراءة في العملية التعليمية التعلمية عموما، وعلى ضرورة تمكين المتعلمين والمتعلمات من اكتساب مختلف الاستراتيجيات المتصلة بها سيما في مجال تعليم اللغات. وتعزى هذه الأهمية، بالدرجة الأولى، إلى كون هذا النشاط يشكل أداة لتنمية المعارف والتفكير[4] وقناة أساسية لتنمية الفرد داخل المجتمع[5] ولتحقيق تكافؤ الفرص ومقاومة الاقصاء[6]، بالإضافة إلى كونها تفتح آفاقاً جديدة لفهم العالم وتقَدِّم مفاتيح تَمَلُّك الرأسمال الثقافي المشروع الذي يستفيد منه الأطفال المنحدرون من الطبقات الاجتماعية المهيمنة[7].

(1) محمد البغدادي وآخرون، دليل مدرسة ومدرس اللغة الأمازيغية، سلك التعليم الابتدائي، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، سلسلة دلائل رقم: 6، المعارف الجديدة – الرباط 2017، ص: 67-84

(2) . نفسه، ص: 67.

(3) . الأبحاث التي اعتمدناها في هذا الإطار تجدها مثبتة في بيبليوغرافيا هذه الدراسة.

(4) .Marie Gaussel, Lire pour apprendre, lire pour comprendre, P : 10

(5) .Ibid, P : 19

(6) .Agnès Perrin, quelle place pour la littérature a l’école ?, RETZ, 2010, p : 22

(7) .Ibid., P : 22.

ولذلك فإن المتعلمين والمتعلمات الذين يجدون صعوبات في مهارة القراءة في المستويات الأولى من التعليم الابتدائي، عادة ما يكونون دون مستوى زملائهم في المستويات العليا اللاحقة. مما يترتب عن وضعيتهم القرائية الصعبة نتائج وخيمة من قبيل التأخر والانقطاع الدراسيين، وهو ما يصعب تداركه في المستويات العليا والمتقدمة من الدراسة، من هنا تأتي أهمية الكشف والتشخيص المبكرين لمشاكل القراءة.

إن تعلم مهارة القراءة هو مسار وسيرورة غالبا ما يبدآن مع البدايات الأولى لتطوير مهارة التحدث التي تعتبر الممر الطبيعي الذي يعبر منه المتعلم(ة) للوصول إلى مرحلة التمكن من القراءة؛ فإذا كانت مهارة التحدث عملية طبيعية يتم اكتسابها بشكل طبيعي داخل البيت ومن خلال التفاعل مع الأقران، فإن مهارة القراءة عكس ذلك، هي آلية يتم تعليمها وتعلمها على نحو تدريجي ووفق مراحل. حتى وإن كانت، في العمق، تقوم وتتأسس على مدى تملك المتعلم (ة) لمهارة التحدث الطبيعية.

3.2.1. استراتيجيات ومراحل تعليم القراءة

تعتبر تنمية الاستراتيجيات الكفيلة بمساعدة المتعلم (ة) على معرفة الكيفية التي يمكن بها أن يتعلم كيف يفهم ما يقرأ من أهم المهارات التي تستهدف استراتيجيات القراءة تنميتها لدى القارئ المتعلم. ولا يتسع المجال لذكر تلك الاستراتيجيات كلها نظرا لتعددها، لذا سنقتصر على ذكر العامة والشاملة منها، والتي تساهم في بناء شخصية القارئ الفعال في مجال فهم المعنى وبنائه ويمكن تصنيفها في ثلاثة مجموعات[(1)] كبيرة كالآتي:

1. **المجموعة الأولى:** من هذه الاستراتيجيات تتصل بالسيرورات الميتا مفهومية -«processus méta compréhensifs» غايتها هي تحسيس المتعلمين بأنهم قادرون على الفهم، وغالبا ما تتصل هذه الاستراتيجيات بالمراحل الأولى للتعلم (التعليم ما قبل المدرسي والأولي) حيث تتم عن طريق التحسيس.

(1) Lafontaine, D. (2003), « Comment faciliter, développer et évaluer la compréhension des textes aux différentes étapes de la scolarité primaire» ? Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003, p : 3.

2. **المجموعة الثانية:** من هذه الاستراتيجيات تخص توضيح المعنى، وهي مرتبطة بالمجموعة السابقة والغاية منها هي جعل المتعلمين والمتعلمات على بَيِّنة بوجود استراتيجيات لحل المشكلات المتصلة بفهم المعنى، فعوض أن يبقى المتعلم (ة) محصورا أمام كلمة لا يعرف معناها، تقدم له مجموعة من الاستراتيجيات التي من شأنها مساعدته على تخطي ذلك الحاجز، ويتم ذلك بطرائق مختلفة حسب المستوى المستهدف.

3. **المجموعة الثالثة** : من هذه الاستراتيجيات العامة والشاملة تتعلق بكل ما يتصل بالاستدلال والتضمين، ويكون التحدي في هذه المرحلة كبيرا، ويستدعي تنويعا في المقاربات، بغاية التمكن من الوصول إلى إرساء تمثل غني ومنفتح لدى المتعلمين والمتعلمات حول معنى «فهم النصوص».

لتنمية مهارة القراءة سنحاول هنا الوقوف عند المراحل الأساسية في تنزيل استراتيجيات القراءة والتي هي:

✓ **قبل القراءة**

وتقتضي هذه المرحلة التمييز بين لحظتين: لحظة موضعة النص في سياقه العام (contextualisation)؛ ولحظة التكهن أو التنبؤ (prédiction) بالمعنى الذي قد يحيل عليه هذا النص؛ إذ في اللحظة الأولى يباشر الأستاذ(ة)، في سياق تواصلي شفوي، نقاشاً عاماً يحيل فيه على موضوع القراءة بشكل غير مباشر مستحضراً تجارب التلاميذ والتلميذات ومعارفهم القبلية، ورابطاً بينها وبين النص، بالشكل الذي يمكن المتعلم(ة) من توظيفها وبناء توقعاته عليها في تحديد محتوى القراءة. ويحرص الأستاذ(ة) خلال ذلك، على تذكير المتعلم(ة) بالمعجم وبالبنيات التركيبية والمورفولوجية التي درسها والتي عليه استثمارها أثناء التواصل؛ كما يحرص كذلك على تقديم الكلمات الجديدة التي قد يلتقي بها هذا المتعلم(ة) أثناء عملية القراءة، فيبرز له معانيها وطريقة نطقها وقراءتها، ويحفزه على استعمالها في سياقات جديدة بالإجابة عن أسئلة يطرحها. وأما في اللحظة الثانية (لحظة التنبؤ)، فإن الأستاذ يوظف كل هذه المعطيات والمعارف القبلية وكل الأسناد المساعدة من خلال خلق مواقف أو سرد قصة أو استذكار وضعيات سابقة أو طرح أسئلة محددة حول العنوان والصور مستشرفاً بذلك الدخول المتدرج إلى الأفكار التي قد يتضمنها النص ودافعاً بالمتعلمين والمتعلمات للتنبؤ بالمعنى العام أو بالمضامين

المحتملة؛ ومن المسوغات الديداكتيكية لهذا الإجراء، في لحظتيه، هي استدراج المتعلمين والمتعلمات إلى موضوع النص بالانطلاق من خلفياتهم اللسانية والثقافية والمعرفية وبإشراكهم في البحث عن المعنى من خلال خلق الرغبة لديهم للانخراط في قراءة فعالة.

✓ **أثناء القراءة**

بعد أن ينتهي الأستاذ(ة) من موضعة النص في سياقه العام ويوظف كل المعطيات الملائمة المتعلقة بالنص (العنوان، الأسناد، خلق المواقف ألخ) للتنبؤ بالأفكار العامة، تبدأ مرحلة القراءة التي يفترض فيها ألا تكون مفصولة عن مرحلة ما قبل القراءة.

تقتضي هذه المرحلة عدم المزج بين معنى النص وشكله، ذلك لأن الهدف منها هو جعل المتعلم(ة) مهتما أكثر بالمحتوى وبتأكيد أو نفي تنبؤاته السابقة. واعتباراً لأهمية هذه اللحظة، فإن على الأستاذ(ة) أن يزاوج بين القراءتين الصامتة والجهرية[1]؛ الأولى من حيث كونها تنمي لدى المتعلم(ة) الاستقلالية في اكتشاف المعنى من خلال فك شفرات الحروف والكلمات والجمل والفقرات باستعمال العين وترجمة الرموز الخطية إلى تمثلات ذهنية؛ والثانية من حيث كونها تساعد المتعلمين والمتعلمات، من جهة، على تمثل العلاقة بين الأصوات والحروف / الكتابة، وتمكنهم، من جهة ثانية، من الاستيحاء من القراءة النموذجية للأستاذ(ة) لمحاكاتها وتحقيق قراءاتهم الخاصة[2].

بعد أن يكون الأستاذ قد أنهى مرحلة القراءة التي أنجزها التلاميذ وأثار انتباههم إلى نوعية العلاقات التي تربط الصوت بالحرف في بعض الحالات التي تكون فيها، مثلاً، تلك العلاقات غير واضحة أو تطرح مشاكل على مستوى التلفظ لدى بعضهم، وبعد أن يكون قد قوم أداءاتهم القرائية الجهرية واستثمر النص كذلك لإبراز بعض الظواهر الأسلوبية وتوقف عند الكلمات والتعابير الجديدة وساعدهم على إبراز معانيها في سياق الجملة والنص، وبعد التأكد من فهم المتعلمين لها (الفهم الجزئي)، فإنه ينتقل بهم إلى

---

(1) تجدر الإشارة، في هذا الصدد، إلى أن من بين الأهداف التي جعلت المنظومة التربوية الفرنسية تعتمد القراءة الجهرية منذ القرن الثامن عشر هي جعل المتعلمين يتعودون على ما كان يسمى بـ» النطق الصحيح»، أي ذلك النطق الذي يتلاءم مع اللغة الفرنسية الوطنية والتي تختلف في طريقة نطقها عن صيغ النطق الجهوية.
أنظر:
Philippe Geneste, La lecture silencieuse et l’école, http://www.lesart-psychomecanique.fr/la-/lecture-silencieuse-et-lecole

(2) مما يراعى في القراءة الجهرية تشخيص المعاني على المستويين الحركي والصوتي / التنغيمي، وذلك بما يمكن المتعلم من استيعاب النسق الصوتي الأمازيغي المعبر ومن تمثل الصيغ القرائية في احترامها لعلامات الترقيم والوقف..

أسئلة النص لتحقيق الفهم الكلي وذلك إما باعتماد قراءة الفقرات والرجوع إليها عند كل سؤال أو باعتماد قراءة النص كله. وعلى العموم فإن الأستاذ يكون ملزماً بموضعة النص في إطاره المعرفي واللغوي والأجناسي / النوعي وكذا بوضع تصميم يحدد فيه بنيته (مقدمة وعرض وخاتمة) وطبيعته (سردي وصفي إلخ) ويبرز فيه للمتعلمين الأفكار الرئيسية والجزئية.

✓ **بعد القراءة**

إن الغاية من القراءة ليست هي فقط تحقيق الفهم بما يعنيه ذلك من قدرة المتعلم على استخلاص المعلومات والمعارف من النصوص القرائية؛ بل الغاية منها كذلك تغيير نمط التفكير بما يجعل منه تفكيراً منهجياً قائماً على التقويم الذاتي لفعل القراءة والأهداف المتوخاة منه؛ لذلك لا يكفي أن يتكهن المتعلم بالمعنى ويبرهن على الفهم، بل عليه كذلك أن يبدي رأيه حول الموضوع أو حول القضايا التي يطرحها النص، وأن يتحقق من المعلومات بمباشرته القيام بأبحاث شخصية في مصادر معرفية أخرى، وأن يلخص هذه الأفكار ويعيد تركيبها بما يجعلها أكثر وضوحاً وأكثر انسجاماً. وتشكل، في هذا الإطار، مرحلة ما بعد القراءة حيزاً لتحميل المتعلم مسؤولية / مهمة إنجاز امتدادات ما بعد القراءة.

وبطبيعة الحال، فإن المدرّس يلعب، في جميع هذه المراحل، دوراً محورياً في تهيئ وتوجيه المتعلم/ القارئ لتمثل استراتيجيات القراءة بما يجعل منه قارئاً فعالاً قادراً على طرح السؤال المناسب والتنبؤ بالمعنى والبرهنة عليه، عارفاً بالكيفية التي يصل بها إلى تحديد معنى النص والطرق الموصلة إليه، ملماً بصيغ البحث عن دلالة الكلمات والجمل والفقرات، قادراً على استعمال معارفه اللغوية ومرجعياته الفكرية وتجاربه القبلية لاستخلاص رسالة النص المقروء وإبداء رأيه وخلق امتدادات جديدة له.

استنادا إلى ما سلف، يعتبر اعتماد استراتيجيات تعليم القراءة أمرا أساسيا لبلوغ الأهداف المسطرة في برنامج تعليمي معين وفي مستوى تعليمي محدد، في سبيل إعداد قارئ مستقل وفعال في عملية بحثه عن المعنى. ولبلوغ هذا المستوى من الاستقلالية والفعالية، يجد المتعلم نفسه في حاجة ماسة إلى دعم هام في مجال إنماء كفاياته الاستراتيجية المتعلقة بقراءة النصوص وفهمها وخلق امتدادات لها.

الإطار 2: الإطار النظري للدراسة

تعريف الممارسات التعليمية

للممارسات التعليمية بعد تركيبي، باعتبارها تشكل محطة اهتمام مشتركة بين الباحث الملاحظ والأستاذ الممارس نفسه، كما تحيل على ممارسة موزعة بين الأستاذ (ة) والمتعلم (ة) في شكل أنشطة. من تم، يمكن القول، وبصفة عامة بأن الممارسات التعليمية هي «إجراءات أو أفعال محددة مصممة لتحقيق هدف محدد: جعل المتعلمين يكتسبون المعرفة.»

القراءة مفهومها وأهميتها

القراءة هي الفهم (فهم النصوص المكتوبة)، هذا التعريف، رغم محدوديته، يمنح لفعل القراءة أبعادا واسعة وعريضة، كما يعتبر هذا التعريف من التعاريف الأكثر انتشارا بين الباحثين.

مفهوم القراءة

تذهب بعض التعاريف إلى القول بأن القراءة هي الفهم (فهم النصوص المكتوبة)، هذا التعريف، رغم محدوديته، يمنح لفعل القراءة أبعادا واسعة وعريضة، كما يعتبر هذا التعريف من التعاريف الأكثر انتشارا بين الباحثين، بحيث يسمح بالتمييز بين البحث عن المعنى واكتشاف محتوى الأنشطة التي تهتم بدراسة الحروف والأصوات ونطق المقاطع وتذكر المفردات أو الكلمات المكتوبة والمرئية.

هذا التمييز أساسي على اعتبار أنه لا يمكننا المضي قدما في التفكير في مفهوم القراءة وفي تعليمها دون التمكن من الحسم المسبق في كل هذه المعطيات التي يقوم عليها فعل القراءة والتي تتسم بالتنوع والتعدد.

أهمية القراءة

تتفق جل الأبحاث النظرية في مجال الديداكتيك على أهمية القراءة في العملية التعليمية التعلمية عموما، وعلى ضرورة تمكين المتعلمين والمتعلمات من اكتساب مختلف الاستراتيجيات المتصلة بها سيما في مجال تعليم اللغات. ويعزى سبب هذه الأهمية إلى كون المتعلمين والمتعلمات الذين يجدون صعوبات في مهارة القراءة في المستويات الأولى من التعليم الابتدائي، عادة ما يكونون دون مستوى زملائهم في المستويات العليا اللاحقة. وبالتالي، فإن وضعيتهم القرائية الصعبة تترتب عنها نتائج وخيمة من قبيل التأخر والانقطاع الدراسيين، وهو ما يصعب تداركه في المستويات العليا والمتقدمة من الدراسة، من هنا تأتي أهمية الكشف والتشخيص المبكرين لمشاكل القراءة.

مراحل تنمية مهارة القراءة

يذكر المتخصصون سلسلة من المراحل التي يتم من خلالها تعلم مهارة القراءة ويصفونها بطرائق متنوعة غير أنها لا تختلف كثيرا في جوهرها.

استراتيجيات تعليم القراءة

تعتبر تنمية الاستراتيجيات الكفيلة بمساعدة المتعلم (ة) على معرفة الكيفية التي يمكن بها أن يتعلم كيف يفهم ما يقرأ من أهم المهارات التي تستهدف استراتيجيات القراءة تنميتها لدى القارئ المتعلم. ولا يتسع المجال لذكر تلك الاستراتيجيات كلها نظرا لتعددها، لذا سنقتصر على ذكر العامة والشاملة منها، والتي تساهم في بناء شخصية القارئ الفعال في مجال فهم المعنى وبنائه ويمكن تصنيفها في ثلاثة مجموعات كبيرة.

2. الإطار المنهجي للدراسة

1.2. مجتمع الدراسة

يتعلق الأمر بدراسة نوعية أو كيفية، ويتشكل مجتمعها من مدرسي ومدرسات اللغة الأمازيغية الذين يمارسون مهامهم بالمستويين الرابع والسادس ابتدائي، ويمكن تصنيفهم إلى ما يلي:

1. الأساتذة المُكَوَّنُون بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، ويضم هذا الصنف نوعين من الأساتذة:

✓ المتخصصون(1) منهم في تدريس اللغة الأمازيغية،

✓ مزدوجو ومتعددو اللغات (أساتذة لمواد دراسية أخرى إلى جانب مادة اللغة الأمازيغية)

2 . الأساتذة المُكَوَّنُون في إطار التكوين المستمر، أي في إطار الدورات التكوينية التي تنظمها الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين بتعاون مع المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، ويتفرعون بدورهم إلى صنفين:

الأساتذة المُكَلَّفون (2) بتدريس اللغة الأمازيغية فقط،

مزدوجو أو متعددو اللغات (أساتذة لمواد دراسية أخرى إلى جانب مادة اللغة الأمازيغية).

2.2. عينة الدراسة

تتكون عينة الدراسة من الأصناف الأربعة، المشار إليها أعلاه، من 33 أستاذا(ة) يدرسون اللغة الأمازيغية بالتعليم الابتدائي والعاملين بالأكاديميات الجهوية التالية(3):

---

(1) . التخصص في اللغة الأمازيغية يشكل حالة استثناء في التعليم الابتدائي، ولم يأت إلا مع إحداث المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين السنة الماضية، والفوج الأول من هؤلاء تخرج ويمارس مهامه هذه السنة.

(2) كما تنص على ذلك المذكرة الوزارية رقم: 116، الصادرة في 26 سبتمبر 2009، حول موضوع: تنظيم تعميم تدريس اللغة الأمازيغية.

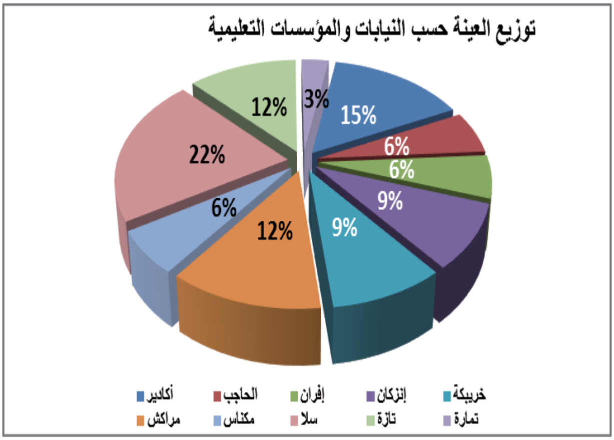
(3) تجدر الإشارة إلى أن هذه التسميات هي تلك التي كانت معتمدة قبل التقطيع الجهوي الجديد الذي أصبح يضم 12 جهة فقط، بعدما كان يتكون من 16 جهة.

- ✓ تازة الحسيمة تاونات؛
- ✓ مكناس تافيلالت؛
- ✓ الرباط سلا زمور زعير؛
- ✓ مراكش تانسيفت الحوز؛
- ✓ الشاوية ورديغة؛
- ✓ سوس ماسة درعة.

بلغ عدد الأكاديميات التي شاركت في هذه الدراسة ست أكاديميات، شملت كل جهات المغرب وتضمنت بذلك كل التنويعات والأوجه اللغوية (الشمال، الوسط والجنوب). رغم تباينها على مستوى عدد النيابات والمؤسسات التعليمية التي شملتها الدراسة وكذا عدد الأساتذة الذين شملتهم الملاحظات، فإن هذه الأكاديميات تضمنت كلها المستويين التعليميين المستهدفين بالدراسة (المستويين الرابع والسادس ابتدائي) وإن بنسب متفاوتة.

1.2.2. عينة الدراسة حسب الأكاديميات

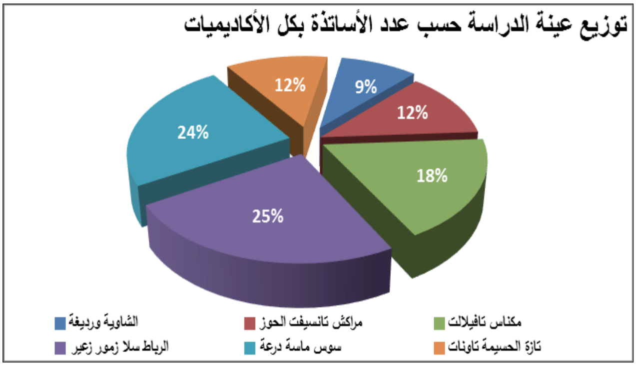
المبيان رقم: 1



يلاحظ من خلال المبيان أعلاه أن كلا من الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهتي الرباط، سلا، زمور زعير و والأكاديمية الجهوية لجهة سوس ماسة درعة تحتلان المرتبة الأولى من حيث عدد الأساتذة المشاركين في الدراسة والذين شملتهم الملاحظات وبأعداد متساوية على هذا المستوى (8 أساتذة في كل أكاديمية)، مع تفاوت بسيط من حيث عدد المؤسسات التعليمية المشاركة في هذه الدراسة؛ بحيث بلغت النسب المأوية بهما على التوالي: 25% و24%، في حين أن نسبة المؤسسات المشاركة بأكاديمية الشاوية ورديغة لم تتجاوز نسبتها المئوية 9% وبعدد قليل من الأساتذة حدد في 3 أساتذة. أما باقي الأكاديميات الجهوية المشكلة لعينة هذه الدراسة فكانت متقاربة نوعا ما من حيث نسبة المؤسسات المشاركة وكذا عدد الأساتذة.

2.2.2 عينة الدراسة حسب عدد النيابات [1] والمؤسسات التعليمية

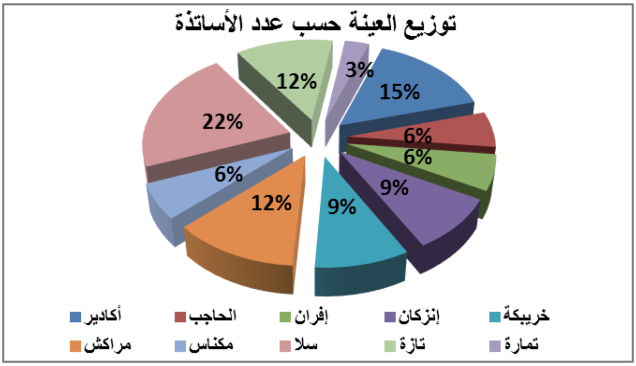
2.3 المبيان رقم: 2



بلغ مجموع النيابات التعليمية التي شاركت في الدراسة عشرة نيابات مثلت الأكاديميات الست الواردة في المبيان أعلاه، وقد عرفت نسبا متفاوتة على مستوى عدد المؤسسات التعليمية المشاركة؛ وهكذا تصدرت نيابة سلا القائمة بنسبة مئوية بلغت 22% وبعدد من المؤسسات التعليمية بلغ 07 مؤسسات تعليمية، في حين أن نيابات تمارة ومكناس عرفت نسبا ضعيفة من حيث عدد المؤسسات التعليمية المشاركة في الدراسة، بحيث لم تتجاوز في الأولى 3% وفي الثانية 6% من مجموع العينة.

(1) . وظفنا مصطلح النيابة نظرا لكونه هو المعمول به قبل التقطيع الجهوي الجديد.

المبيان رقم: 3

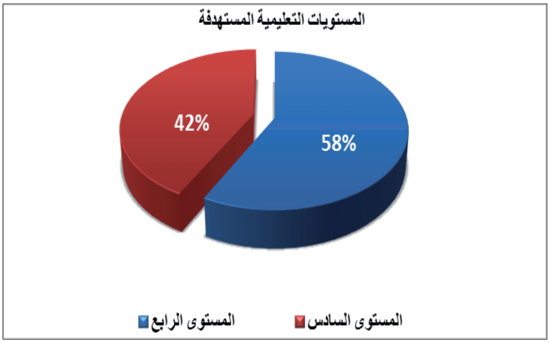


من خلال المبيان أعلاه، نلاحظ بأن توزيع الأساتذة الذين شملتهم الملاحظات الميدانية وكذا الاستجوابات شبه الموجهة التي أجريت معهم، يعرف هو الآخر تفاوتا من نيابة إلى أخرى، وهكذا فإن نيابة سلا سجلت أعلى نسبة مئوية بمعدل %22. وبالمقابل سجلت نيابة تمارة أقل نسبة بمعدل %3.

3.2.2. عينة الدراسة حسب المستوى التعليمي المستهدف

استهدفت الدراسة الحالية، كما سبقت الإشارة إلى ذلك، مستويين تعليميين هما الرابع والسادس ابتدائي، وبأعداد متفاوتة حسب الأكاديميات والنيابات أو المديريات الإقليمية، ويبين المبيان رقم:4 أسفله نسبة الأقسام المستهدفة في كل مستوى على حدة.

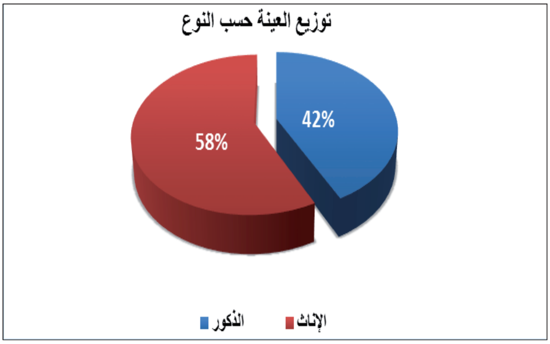
المبيان رقم: 4



من خلال المبيان أعلاه، يتضح بأن نسبة الأقسام المستهدفة بالدراسة في المستوى الرابع تفوق تلك التي تمت ملاحظتها بالمستوى السادس، بحيث بلغت نسبة الأقسام المستهدفة في المستوى الرابع 58% أي بما مجموعه 19 قسم، مقابل 42% من الأقسام المستهدفة بالمستوى السادس، أي بما مجموعه 14 قسم من مجموع العينة المبحوثة التي بلغت 33 قسما، ويعزى هذا ال تفاوت إلى كون تدريس اللغة الأمازيغية بالمستوى الابتدائي يعرف تناقصا كلما تدرجنا في المستويات من الأول إلى السادس، ناهيك عن عدم انتظامية التمدرس كما تأكد ذ لك من خلال دراسة سابقة أنجزها المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية حول تقويم درجة التحصيل[1].

4.2.2. عينة الدراسة حسب النوع

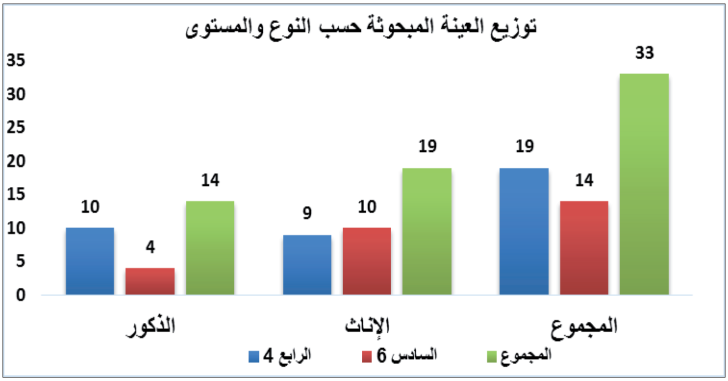
المبيان رقم: 5



(1) يراجع التقرير التحليلي لتقويم درجة التحصيل الدراسي لدى تلميذات وتلاميذ التعليم الابتدائي في الأمازيغية من خلال مكوني القراءة والتعبير الكتابي، منشورات العهد الملكي للثقافة الأمازيغية، 2016.

تتألف عينة الأستاذات والأساتذة المبحوثين في مجموعها من نسبة مئوية هامة من الإناث بلغت 58%، مقابل 42% من الذكور، وتتوزع حسب المستويات المستهدفة؛ أي الرابع والسادس كما هو موضح في المبيان أسفله:

المبيان رقم: 6

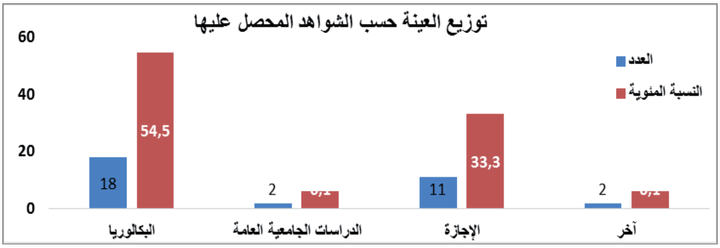


كما هو موضح في المبيان أعلاه، فإن العينة المبحوثة تتوزع حسب النوع والمستوى على الشكل التالي: بالنسبة للمستوى الرابع نجد نسبة الذكور تفوق بقليل نسبة الإناث (10 أساتذة ذكور مقابل 09 أستاذات)، في حين نجد نسبة الإناث بالمستوى السادس تفوق ضِعْف نسبة الذكور (10 أستاذات مقابل 04 أساتذة) رغم قلة مجموع عدد أساتذة المستوى السادس.

5.2.2. عينة الدراسة حسب الشواهد المحصل عليها

تتسم عينة الأساتذة الذين شملتهم الدراسة بعدم الانسجام على مستوى الشواهد المحصل عليها خلال مسارهم الأكاديمي؛ إذ يتضح ذلك من خلال إجاباتهم عن سؤال حول الشهادة المحصل عليها حيث جاءت الإجابات على الشكل التالي:

المبيان رقم: 7

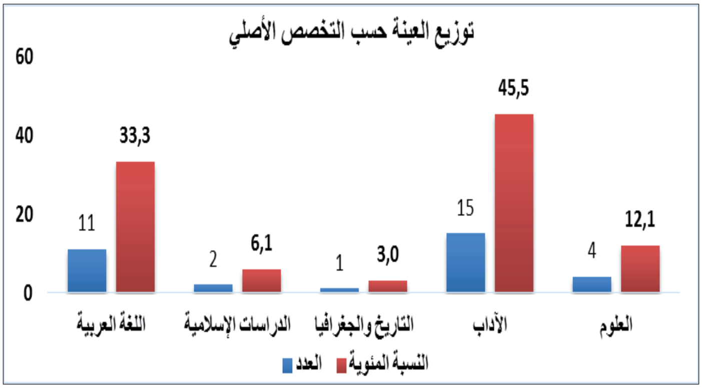


من خلال المبيان أعلاه، يتضح أن نسبة مهمة من أفراد العينة المبحوثة حصلت على شهادة البكالوريا حيث بلغت نسبتها 54.5%، تليها في الرتبة الثانية فئة الحاصلين على شهادة الإجازة بنسبة مئوية بلغت 33.3%، في حين تتساوى فئتي الحاصلين على شهادة الدراسات الجامعية العامة وشهادة أخرى لم يتم تحديدها بنسبة مئوية لم تتجاوز 6.1%.

بالعودة إلى سنوات الحصول على الشهادة، يتضح بأن أكثر من ثلث أفراد العينة المبحوثة حاصل على شهادة أكاديمية في سبعينيات وثمانينيات القرن الماضي (القرن العشرين). وأما العدد الباقي من العدد الإجمالي للعينة المكون من 33 أستاذا(ة) فيتراوح تاريخ حصوله على الشهادة الأكاديمية بين تسعينيات القرن الماضي وبداية القرن الحالي.

6.2.2. عينة الدراسة حسب التخصص الأصلي

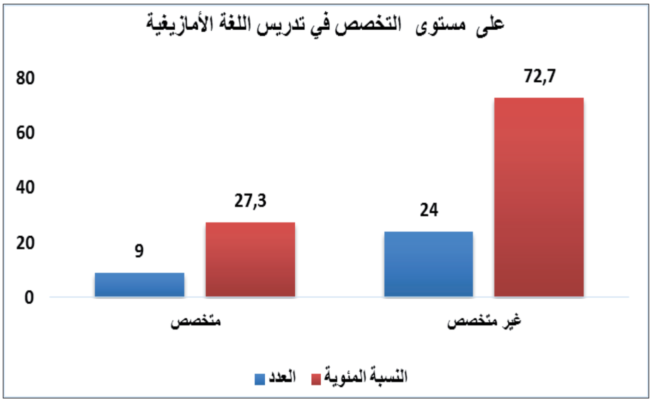
المبيان رقم: 8



يتضح من خلال المبيان أعلاه أن أفراد العينة المبحوثة كانت لها تخصصات متباينة قبل الاشتغال في مجال تدريس اللغة الأمازيغية، وأن أغلب أفراد العينة من تخصصات الآداب واللغة العربية بنسب مئوية تساوي على التوالي45،5% و 33.3% وبنسب قليلة جدا في تخصصات العلوم والتاريخ والجغرافيا والدراسات الإسلامية بنسب مئوية بلغت على التوالي 12.1% و6.1% و3%.

7.2.2. عينة الدراسة حسب التخصص في تدريس الأمازيغية

المبيان رقم: 9



مر تدريس اللغة الأمازيغية بمراحل متعددة على مستوى تكوين الأطر المكلفة بالتدريس؛ بحيث تم في البداية اعتماد صيغة التكوين المستمر لمدة زمنية محددة لا تتجاوز على أبعد تقدير ثلاثة أسابيع في السنة، لينتقل بعد ذلك إلى اعتماد صيغة الأساتذة المكلفين بالتدريس باعتبارهم معطى قار ضمن خريطة الموارد البشرية، وغالبا ما يتم انتقاؤهم ممن استفادوا من التكوين المستمر والتكوين داخل المراكز، قبل أن يتم اعتماد صيغة التكوين الأساس داخل المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين التي تتوفر على مسلك اللغة الأمازيغية. هذه الصيغ المتنوعة من التكوين المعتمدة في تدريس اللغة الأمازيغية جعلت جانبيات الممارسين في هذا الحقل تعرف تنوعا وتباينا فمنهم المتخصص ومنهم غير ذلك.

ويوضح المبيان أعلاه جانبيات أساتذة العينة المبحوثة من هذه الزاوية، وهكذا يتضح لنا بأن نسبة الأساتذة المتخصصين الذين شملتهم الدراسة لا تتعدى 27.3% مقابل 72.7% من غير المتخصصين. وتجدر الإشارة هنا إلى أن مفهوم التخصص الذي كان يشمل، فيما سبق، الأساتذة المكلفين بتدريس اللغة الأمازيغية ليس هو المقصود، بل نقصد به الأساتذة المتخصصين المتخرجين من المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين والتي تتضمن مسالك اللغة الأمازيغية، والبالغ عددها، حاليا، خمسة مراكز على المستوى الوطني.

3.2 أدوات تجميع المعطيات

من أجل تجميع المعطيات الخاصة بهذه الدراسة، تم اعتماد شبكة لملاحظة المنهجية المعتمدة من طرف الأستاذ في تنمية استراتيجيات القراءة لدى التلميذات والتلاميذ بالمستويين الرابع والسادس. وقد تم بناء هذه الشبكة استنادا إلى إطار مرجعي للكفايات يساير مضامين كتب اللغة الأمازيغية والدلائل البيداغوجية بمستويي الرابع والسادس من التعليم الابتدائي. وبغاية تعميق التحليل وتفسير النتائج المتوصل إليها عن طريق الملاحظة، تم اعتماد مقابلة شبه موجهة مع الأساتذة المعنيين بالملاحظات بكل من المستويين التعليميين السالفي الذكر. وتجدر الإشارة إلى أن العُدَّة المخصصة لتجميع المعطيات تضمنت دليلين خاصين بالأداتين السالفتي الذكر. وفيما يلي تعريف بمضامين وهندسة بناء تلك الأدوات.

1.3.2. شبكة ملاحظة تعليم القراءة بالمستويين الرابع والسادس من التعليم الابتدائي

كما سبقت الإشارة إلى ذلك، بُنيت هذه الشبكة استنادا إلى إطار مرجعي للكفايات الواردة بكتب اللغة الأمازيغية والدلائل البيداغوجية، وتتشكل هندسة بنائها من شق أول خاص بمجموعة من المعلومات منها تلك المتصلة بالملاحظ (ة)، وبمكان إجراء الملاحظة (الأكاديمية والنيابة والمؤسسة التعليمية)، والمستوى الملاحظ (الرابع أم السادس)، وتاريخ إجراء الملاحظة، ومعلومات أخرى ذات الصلة بالحصة الملاحظة وبالوسائل المستعملة في إنجاز النشاط الملاحظ.

بالإضافة إلى هذا الشق الأول، تتألف شبكة الملاحظة من مدخلين أساسيين تم اعتمادهما كبعدين لملاحظة نشاط المدرس (ة)، وهما بعدين استُلْهِما من التعريف الذي تبنته الدراسة بشأن مفهوم الممارسات التعليمية، يتعلق الأمر بالبعد الديداكتيكي والبعد البيداغوجي.

فيما يخص البعد الأول، تناولت فيه الشبكة ملاحظة ما يقوم به المدرس (ة) على امتداد المراحل الثلاثة لتصريف نشاط القراءة (قبل القراءة، أثناء القراءة وبعد القراءة)، وذلك بوضع مجموعة من الأسئلة تحاول أن تجيب عن مدى تهيئ المدرس (ة) للمتعلمين (ات) للتنبؤ بمحتويات النص، وعلى مدى مساعدته لهم لاختبار تنبؤاتهم وفهم النص، وأخيرا مدى مساعدته لهم للتعليق على النصوص القرائية وإعطائها امتدادات أخرى.

أما البعد الثاني من الأبعاد المعتمدة في هذه الشبكة، فمرتبط بالمجال البيداغوجي ويتعلق الأمر فيه بكل ما يتصل بتدبير الفصل وبالكيفية التي يشتغل بها المدرس (ة) مع المتعلمين والمتعلمات. كما تضمنت الشبكة خانة خصصت لتدوين بعض الملاحظات التي قد لا نجد لها مكانا ضمن ما تم تسطيره مسبقا، وهي ملاحظات تتيح للباحث (ة) الملاحظ (ة) إمكانية القبض على بعض التفاعلات الصفية التي تحدث بين طرفي العملية التعليمية التعلمية (المدرس (ة) والمتعلم (ة).

2.3.2. مقابلة شبه موجهة مع أساتذة المستويين الرابع والسادس من التعليم الابتدائي حول تعليم القراءة

تعتبر المقابلة شبه الموجهة من الأدوات التي اعتمدتها هذه الدراسة كذلك، واستهدفت بها الأساتذة الذين يشكلون عينة الدراسة. وقد وظفت هذه الأداة بغاية تجميع المعطيات التي من شأنها المساهمة في شرح وتفسير النتائج التي سيتم التوصل إليها من خلال عملية تفريغ شبكات الملاحظات المنجزة.

وتتألف هذه المقابلة شبه الموجهة من حيث محاورها من شق مخصص للمعلومات العامة المتعلقة بالأستاذ (ة) المستجوب، وتتمثل هذه المعلومات في مقر العمل والمسار الأكاديمي، ثم طبيعة التكوين الذي استفاد منه قبل ولوج عملية التدريس وخلال مزاولة مهامه التربوية.

بالإضافة إلى هذا الشق المتعلق بالمعلومات العامة حول المستجوب، تضمنت المقابلة أربعة محاور أخرى هَمَّ الأول منها الجانبية اللغوية للمستجوب، أي الفرع أو الأوجه اللغوية التي يتحدث بها ومستوى فهمه للأوجه الأخرى التي لا يتحدث بها، أما المحور الثاني، فقد كان فرصة لمعرفة تمثلات المدرس(ة) حول فهمه الخاص للقراءة وأهميتها وأهدافها، نفس التيمة تطرق إليها المحور الثالث لكن من زاوية كيفية تعليم القراءة، أي ماهي تمثلات المدرس(ة) حول كيفية تعليم القراءة، أما المحور الرابع والأخير فقد خصص لمعرفة تمثلات المدرس(ة) للممارسات البيداغوجية في تعليم القراءة.

3.3.2. الدلائل الإجرائية

يتعلق الأمر بدليلين إجرائيين موجهين إلى الملاحظ(ة) أو المكلف (ة) بإجراء الملاحظات الفصلية بغاية توظيفهما في محطتين أساسيتين: خلال ملاحظة الممارسات التعليمية، وأثناء إجراء المقابلة شبه الموجهة مع الأساتذة.

يهدف الدليل الأول، الموجه إلى الباحث(ة) المكلف(ة) بإجراء المقابلات الشبه موجهة مع الأساتذة، إلى تحديد أهم المراحل التي ينبغي أن تتم عبرها هذه العملية، كما يتضمن جملة من المعلومات الكفيلة بجعل عملية الإجراء تمر في أحسن الظروف، وهي موزعة على مجموعة من المحاور كالتالي:

- ✓ الشروع في المقابلة،
- ✓ مكان وتوقيت إجراء المقابلة،
- ✓ منهجية التعامل مع أسئلة المقابلة،
- ✓ منهجية التعامل مع أجوبة المستجوب،
- ✓ تدخلات المكلف (ة) بإجراء المقابلة،
- ✓ نصائح عملية لأخذ النقط،
- ✓ بعد الانتهاء من إجراء المقابلة.

أما الدليل الثاني، الموجه إلى الباحث(ة) المكلف (ة) بإجراء الملاحظة، فغايته هي تحديد أهم المراحل التي ينبغي أن تتم عبرها هذه العملية، كما يتضمن جملة من المعلومات الكفيلة بجعل عملية الإجراء تمر في أحسن الظروف، وهي موزعة على مجموعة من المحاور كالتالي:

- ✓ التحضير لإنجاز الملاحظة،
- ✓ إجراء الملاحظة بمراحلها الثلاث (قبل، أثناء وبعد).

كانت الغاية من تبني هذه المقاربة الأداتية هي، من جهة، تقليص هامش الخطأ على مستوى منهجية تجميع المعطيات. ومن جهة أخرى، توحيد كيفية التعامل مع الأداتين التي تبنتهما الدراسة على هذا المستوى.

4.2. حدود الدراسة

هذه الدراسة النوعية اقتصرت في موضوعها على معرفة الكيفية التي تتم بها عملية تعليم القراءة بالمستويين الرابع والسادس ابتدائي على المستويين الديداكتيكي والبيداغوجي، واكتفت بملاحظة 33 أستاذا وأستاذة يشتغلون بالأكاديميات الست السالفة الذكر من ضمن ستة عشر أكاديمية جهوية للتربية والتكوين.

5.2. مراحل إنجاز الدراسة

تم إنجاز هذه الدراسة وفق برمجة زمنية تم التخطيط لها بشكل مسبق، وتتضمن ثلاث مراحل أساسية هي:

المرحلة الأولى: ما قبل إجراء البحث الميداني

- ✓ إعداد المذكرة التأطيرية؛
- ✓ إعداد أدوات إجراء الملاحظة؛
- ✓ تقديم المذكرة التأطيرية لفريق البحث قصد التقاسم والمصادقة؛
- ✓ القيام بالإجراءات التحضيرية والتنظيمية.

المرحلة الثانية: إجراء البحث الميداني

- ✓ تجريب شبكة الملاحظة ووضعها في صيغتها النهائية؛
- ✓ إجراء البحث في الأكاديميات المعنية بالدراسة؛
- ✓ تجميع المعطيات.

المرحلة الثالثة: ما بعد إجراء البحث الميداني

- ✓ تحليل المعطيات؛
- ✓ إعداد التقرير؛
- ✓ تنظيم يوم دراسي لتقديم النتائج؛
- ✓ نشر التقرير.

6.2. النموذج الإحصائي المتبع في تحليل المعطيات وقراءة النتائج

سبقت الإشارة إلى أن هذه الدراسة تكتسي طابعا كيفيا ونوعيا، وأن عدد الأساتذة الذين تمت ملاحظتهم لم يتجاوز 33 أستاذ وأستاذة، وبما أن أفراد العينة المبحوثة غير متساويين خاصة على مستوى طبيعة التكوين الأساس، وعدد الدورات التكوينية المستفاد منها في إطار التكوين المستمر، فإن النموذج الإحصائي المعتمد في تحليل المعطيات الكمية الخاصة بهذه الدراسة، يرتكز أساسا على الإحصاء الوصفي والإحصاء الاستنتاجي القائم خاصة على قراءة وتحليل المؤشرات الإحصائية. مع العمل على قراءة تلك النتائج في علاقتها مع بعض المتغيرات المستقلة المعتمدة، من خلال توظيف تقنية الجداول المتقابلة.

أما فيما يخص تحليل المعطيات النوعية، التي تم تجميعها في شكل ملاحظات استنادا إلى ثلاثة محاور أساسية تم تحديدها بشكل مسبق على شبكة الملاحظة (ما يقوم به التلاميذ [1]F.E) (ما يطلب الأستاذ من التلاميذ القيام به ([2]FF)، ما يقوم به الأستاذ ([3]FM)، فقد ارتأينا اتباع منهجية أو تقنية تحليل المحتوى نظرا لما تتيحه من إمكانات مهمة في مثل هذه الحالات.

---

(1) . F.E نقصد بها ما يقوم به المدرس من مهام وأنشطة. وهو اختصار ل Ce que Fait l’Élève

(2) . F.F.M نقصد به ما يطلب الأستاذ من التلاميذ القيام به Ce que fait faire le Maitre

(3) . F.M نقصد به ما يقوم به الأستاذ Ce que fait le Maitre

الإطار 3 : الإطار لمنهجي للدراسة

مجتمع الدراسة وعينتها

يتعلق الأمر بدراسة نوعية أو كيفية، ويتشكل مجتمعها من مدرسي ومدرسات اللغة الأمازيغية الذين يمارسون مهامهم بالمستويين الرابع والسادس ابتدائي.

* تتكون عينة الدراسة من الأصناف الأربعة، المشار إليها أعلاه، من 33 أستاذا (ة) يدرسون اللغة الأمازيغية بالتعليم الابتدائي والعاملين بالأكاديميات الجهوية التالية:

- تازة الحسيمة تاونات؛
- مكناس تافيلالت؛
- الرباط سلا زمور زعير؛
- مراكش تانسيفت الحوز؛
- الشاوية ورديغة؛
- سوس ماسة درعة.

أدوات تجميع المعطيات

من أجل تجميع المعطيات الخاصة بهذه الدراسة تم اعتماد شبكة لملاحظة المنهجية المعتمدة من طرف الأستاذ في تنمية استراتيجيات القراءة لدى التلميذات والتلاميذ بالمستويين الرابع والسادس. وقد تم بناء هذه الشبكة استنادا على إطار مرجعي للكفايات يساير مضامين كتب اللغة الأمازيغية والدلائل البيداغوجية بمستويي الرابع والسادس من التعليم الابتدائي.

وبغاية تعميق التحليل وتفسير النتائج المتوصل إليها عن طريق الملاحظة، تم اعتماد مقابلة شبه موجهة مع الأساتذة المعنيين بالملاحظات بكل من المستويين التعليميين السالفي الذكر. وتجدر الإشارة إلى أن العدة المخصصة لتجميع المعطيات تضمنت دليلين خاصين للأداتين السالفتي الذكر.

حدود الدراسة

هذه الدراسة النوعية اقتصرت في موضوعها على معرفة الكيفية التي تتم بها عملية تعليم القراءة بالمستويين الرابع والسادس ابتدائي على المستويين الديداكتيكي والبيداغوجي، واكتفت بملاحظة 29 أستاذا وأستاذة يشتغلون بالأكاديميات الخمس السالفة الذكر من ضمن ستة عشر أكاديمية جهوية للتربية والتكوين.

مراحل إنجاز الدراسة

تم إنجاز هذه الدراسة وفق برمجة زمنية تم التخطيط لها بشكل مسبق، وتتضمن ثلاث مراحل أساسية (قبل الإنجاز، أثناء الإنجاز وبعد الإنجاز).

الفصل الثاني

المعطيات الكمية للدراسة حول كيفية تنمية استراتيجيات القراءة

بعد أن تم التعريف في الفصل الأول بموضوع الدراسة، وبالإطار المفاهيمي والنظري الذي تستند إليه، وكذا بالمنهجية، ثم تقديم العُدَّة التي تم توظيفها من أجل تجميع المعطيات الخاصة بها، وكذا تحديد النموذج الإحصائي المتبع في تقديم وتحليل نتائجها، سننتقل في هذا الفصل الثاني إلى تقديم المعطيات الكمية للدراسة حول كيفية تنمية استراتيجيات القراءة، في محاولة للإجابة عن السؤال المحوري الذي وضعته هذه الدراسة، والمرتبط أساسا **بمعرفة الكيفية التي تتم بها عملية تعليم القراءة في اللغة الأمازيغية ديداكتيكيا وبيداغوجيا بالمستويين الرابع والسادس من التعليم الابتدائي**، وعلى نحو خاص معرفة إلى أي حد تتم **تنمية استراتيجيات** القراءة لدى المتعلمين والمتعلمات خلال المراحل الثلاثة المعروفة التي تتم عبرها عملية تعليم القراءة (قبل القراءة، أثناء القراءة، بعد القراءة). قبل أن ننتقل، في مرحلة ثالثة، إلى تقديم المعطيات النوعية للدراسة حول كيفية تنمية استراتيجيات القراءة، قبل تقديمها في علاقتها ببعض المتغيرات المستقلة في مرحلة رابعة وأخيرة، استنادا إلى ما عبر عنه الأساتذة، عينة الدراسة، من أفكار خلال استجوابهم في علاقة مع مجموعة من الأنشطة البيداغوجية والديداكتيكية التي يتم القيام بها خلال ممارستهم التعليمية من أجل تنمية تلك الاستراتيجيات عموما، وعلى نحو خاص ما يرتبط منها بـ:

- ✓ تهييئ المتعلمين (ات) للتنبؤ بمحتويات النص؛
- ✓ مساعدة المتعلمين (ات) على اختبار تنبؤاتهم وفهمهم للنص؛
- ✓ مساعدة المتعلمين (ات) على التفاعل مع النص؛
- ✓ تدبير نشاط القراءة بهذين المستويين التعليميين المستهدفين؛

- ✓ معرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين منهجية تعليم القراءة وتكوين المدرس؛
- ✓ معرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين تمثل المدرس (ة) للقراءة والمنهجية التي يعتمدها في تعليمها.

1. معطيات عامة حول كيفية تنمية استراتيجيات القراءة لدى أفراد العينة المبحوثة (البعد الديداكتيكي)

سبقت الإشارة إلى أن السؤال المحوري الذي تنطلق منه هذه الدراسة هو كالآتي: **كيف تتم عملية تعليم القراءة في اللغة الأمازيغية ديداكتيكيا وبيداغوجيا بالمستويين الرابع والسادس بالتعليم الابتدائي؟** وقد تم تفريع هذا السؤال إلى مجموعة من الأسئلة الفرعية المرتبطة أساسا بمعرفة الكيفية التي تتم بها عملية تنمية استراتيجيات القراءة لدى المتعلمين والمتعلمات خلال المراحل الثلاثة المعروفة التي تتم عبرها عملية تعليم القراءة (قبل القراءة، أثناء القراءة، بعد القراءة).

ومن أجل الإجابة عن هذا السؤال اعتمدت الشبكة التي تم استعمالها لملاحظة الممارسات التعليمية على مدخلين أساسيين، يرتبط الأول بالجانب الديداكتيكي للعملية التعليمية التعلمية، ويتصل المدخل الثاني بالجانب البيداغوجي التدبيري للتفاعلات الصفية بين كل من المدرس(ة) والمتعلمين(ات) وبين هؤلاء فيما بينهم وفي علاقتهم بالمضامين والحوامل الديداكتيكية التي يستعملونها. في هذا المحور سنتعرف على مخرجات الدراسة على هذين المستويين، قبل الانتقال فيما بعد إلى معرفة الاستراتيجيات الأكثر تنمية من قبل المدرسين فيما يتعلق بالبعد الديداكتيكي.

للتذكير يتألف البعد الديداكتيكي الخاص بشبكة الملاحظة من ثلاث مكونات أساسية تمثل بدورها المراحل الثلاثة التي تتم عبرها عملية تنمية استراتيجيات القراءة لدى المتعلمين(ا ت)، وفي كل مرحلة من المراحل الثلاثة تطرح الدراسة سؤالا محوريا يتم تفريعه إلى أسئلة فرعية. فماهي نتائج السؤال المحوري الأول المرتبط بالمرحلة الأولى «ما قبل القراءة» والذي تمت صياغته على الشكل التالي: هل يتم تهييئ المتعلمين للتنبؤ بمحتويات النص؟

1.1. معطيات خاصة بتنمية استراتيجيات مرحلة «ما قبل القراءة»

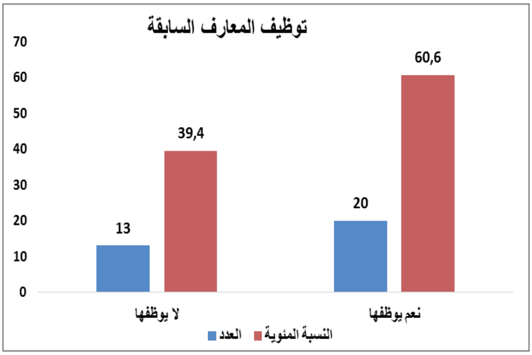
لمعرفة ما إذا كان أفراد العينة المبحوثة يعملون على تنمية استراتيجيات مرحلة «ما قبل القراءة»، تم تفريع السؤال المحوري الخاص بهذه المرحلة إلى أربعة أسئلة فرعية هي كالآتي:

- ✓ هل يوظف المعرفة السابقة للمتعلمين؟
- ✓ هل يستعمل الصور والأسناد؟
- ✓ هل يستثمر عنوان النص؟
- ✓ هل يوظف استراتيجيات أخرى؟

بالنسبة السؤال الفرعي الأول المتعلق بمدى توظيف المدرس(ة) للمعارف السابقة للمتعلمين(ات) خلال مرحلة ما قبل القراءة، كانت النتائج على الشكل التالي:

1.1.1. توظيف المعارف السابقة للمتعلمين

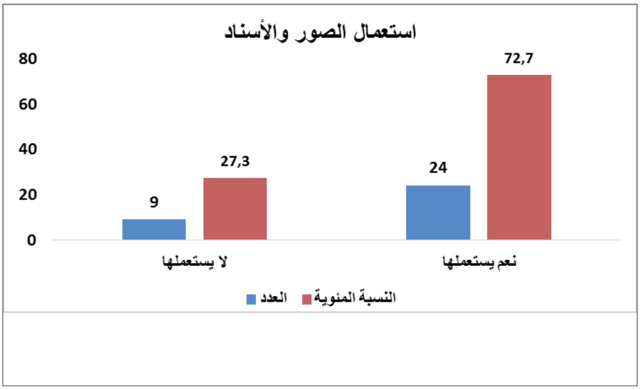
المبيان رقم: 10



من خلال المبيان أعلاه، يتضح بأن نسبة هامة من المدرسين(ا ت) أفراد العينة المبحوثة يعمدون إلى توظيف المعارف السابقة للمتعلمين (ات) خلال مرحلة «ما قبل القراءة»، نظرا لما لهذه التقنية من آثار حميدة في التمهيد لقراءة النصوص، وتمثل نسبة هؤلاء الذين يوظفون هذه الاستراتيجية 60.6%، مقابل 39.4% من الذين لا يوظفون هذه الاستراتيجية رغم أهميتها المؤكدة في تيسير عملية الفهم وبناء المعنى أثناء القراءة.

2.1.1. استعمال الصور والأسناد

المبيان رقم: 11

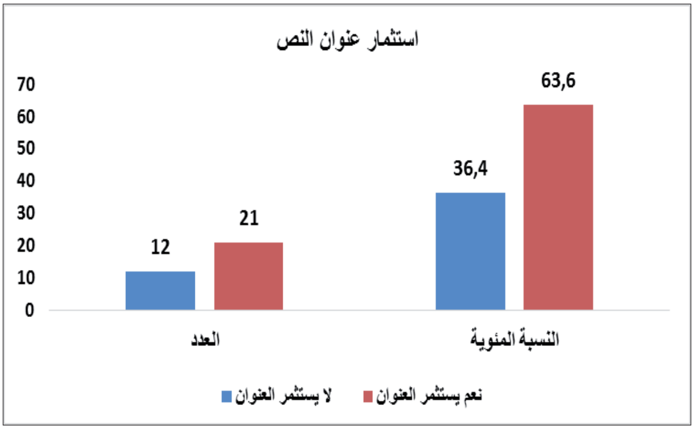


تشكل عملية توظيف الصور والأسناد المساعدة على تقريب معاني النص المقروء إلى أذهان المتعلمين(ات) من الاستراتيجيات الأساسية التي يتم اللجوء إليها خلال مرحلة «ما قبل القراءة» بغرض وضع فرضيات حول المضمون المحتمل للنص المقروء، قبل البدء في فحص هذه الفرضيات للتأكد من صحتها أو عدم صحتها مع التقدم في القراءة، ويتضح من خلال عملية وصف النتائج التي أسفرت عنها الدراسة بأن أكثر من ثلثي أفراد العينة المبحوثة يوظفون هذه الاستراتيجية بنسبة مئوية بلغت 72.7% مقابل 27.3% فقط من الأساتذة الذين لا يوظفون هذه الاستراتيجية كما هو موضح في المبيان أعلاه.

3.1.1. استثمار عنوان النص

يشكل استثمار عنوان النص المقروء كذلك، آلية من الآليات الاستراتيجية التي يتم الاهتداء إليها خلال العملية التعليمية التعلمية في المرحلة الأولى من مراحل القراءة والتي تخص «ما قبل القراءة»، على اعتبار أن هذا الاستثمار من شأنه أن يقرب المتعلمين من المحتوى المحتمل للنص المقروء، ويمكنهم من وضع فرضيات أكثر ملاءمة مع محتوى النص، وقد اتضح من خلال نتائج هذه الدراسة بأن 36.4% فقط من أفراد العينة المبحوثة هي النسبة المئوية التي لا توظف هذه الاستراتيجية، مقابل 63.6% من أفراد العينة الذين يوظفون هذه الاستراتيجية.

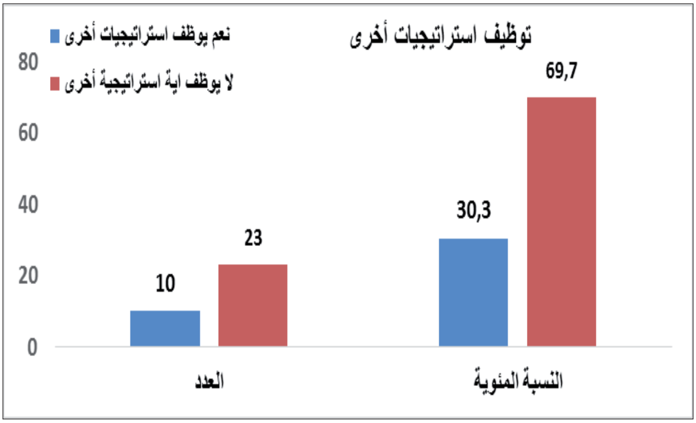
المبيان رقم: 12



4.1.1. توظيف استراتيجيات أخرى

هناك من أفراد العينة المبحوثة من لم يقتصر على توظيف الاستراتيجيات الثلاثة المشار إليها أعلاه فقط، أو لم يعتمدها في مرحلة «ما قبل القراءة» وعمد إلى توظيف استراتيجيات أخرى رغم قلتهم؛ بحيث لا يتجاوز عدد ثلث العينة المبحوثة وبنسبة مئوية بلغت 30،3% فقط كما هو موضح في المبيان أسفله. في حين أن ثلثي الأساتذة الذين تمت ملاحظتهم لم يوظفوا أية استراتيجية أخرى غير تلك التي سبقت الإشارة إليها طرته. وسنعمل في مرحلة متقدمة من التحليل (حينما نعمد إلى تحليل المحتوى) على التعريف بهذه الاستراتيجيات الأخرى الموظفة وبأهميتها، مع العمل على توضيح الأسباب الكامنة وراء اعتمادها من قبل هذه الثلة من أفراد العينة المبحوثة.

المبيان رقم: 13



استنتاج

يستخلص من النتائج السالفة الذكر، والمتعلقة بأجوبة أفراد العينة المبحوثة على بنود السؤال المحوري الأول الذي طرحته الدراسة حول مدى تنمية المدرسين لاستراتيجيات القراءة المرتبطة بالمرحلة الأولى «ما قبل القراءة»، أن نسبة هامة فاقت 60% تعمد إلى توظيف تلك الاستراتيجيات، ما عدا البند الخامس والأخير المتعلق بتوظيف استراتيجيات أخرى؛ حيث إن ما يناهز 70% من أفراد العينة لا يعمدون إلى توظيف استراتيجيات أخرى غير تلك التي اقترحتها الدراسة. وعليه فإن تنمية الاستراتيجيات المتعلقة بهذه المرحلة يتم الالتزام بها من قبل المستجوبين، بغض النظر عن صنفهم وعن جانبيات تكوينهم.

2.1. معطيات خاصة بتنمية استراتيجيات مرحلة «أثناء القراءة»

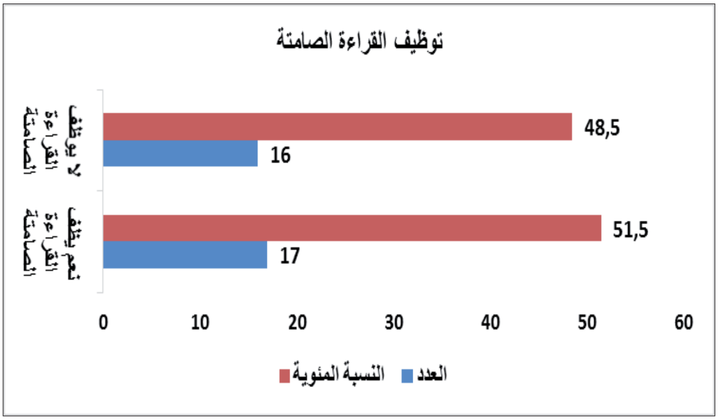
سبقت الإشارة إلى أن البعد الديداكتيكي الخاص بشبكة الملاحظة يتألف من ثلاث مكونات أساسية تمثل بدورها المراحل الثلاثة التي تتم عبرها عملية تنمية استراتيجيات القراءة لدى المتعلمين(ات) وفي كل مرحلة من المراحل الثلاثة تطرح الدراسة جملة من الأسئلة المحورية يتم تفريعها إلى أسئلة فرعية.

1.2.1. مساعدة المدرس للمتعلمين(ا ت) على اختبار تنبؤاتهم وفهم النص

وبعد أن قدمنا ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج خاصة بالسؤال المحوري الأول المرتبط بالمرحلة الأولى (ما قبل القراءة) والذي تمت صياغته على الشكل التالي: هل يتم تهييئ المتعلمين (ا ت) للتنبؤ بمحتويات النص؟ وذلك من خلال الأسئلة الفرعية الأربعة المتفرعة عنه، ننتقل إلى تقديم نتائج الدراسة بخصوص السؤال المحوري الثاني المرتبط بالمرحلة الثانية من مراحل تنمية استراتيجية القراءة والمعروفة بمرحلة «أثناء القراءة». وتجدر الإشارة إلى أن هذا السؤال المحوري تمت صياغته كالتالي: ما مدى مساعدة المدرس(ة) للمتعلمين (ا ت) على اختبار تنبؤاتهم وفهم النص؟ وقد تم تفريعه إلى ما مجموعه 16 سؤالا فرعيا.

1.1.2.1. توظيف القراءة الصامتة

المبيان رقم: 14

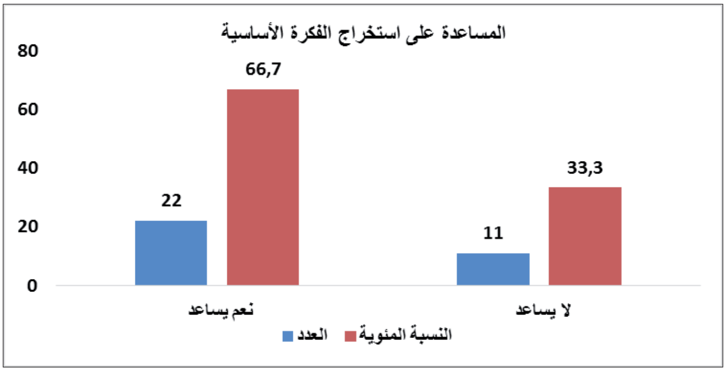


تهدف شبكة الملاحظة التي تم وضعها كأداة لملاحظة الممارسات التعليمية الخاصة بتعليم القراءة في شقها الديداكتيكي، من خلال هذا السؤال المحوري الثاني المشار إليه أعلاه، إلى معرفة إلى أي حد يعمل المدرس(ة) على مساعدة المتعلمين(ا ت) على تنمية مجموعة من الاستراتيجيات المرتبطة بهذه المرحلة التي تعتبر من الاستراتيجيات الهامة التي يتم توظيفها خلال المرحلة الوسطى من مراحل القراءة؛ أي مرحلة «أثناء القراءة» في مرحلة أولى، قبل الانتقال إلى معرفة هل يقدم كذلك شروحات كافية لفهم محتوى النص المقروء.

من بين هذه الاستراتيجيات تلك التي تتصل بتوظيف القراءة الصامتة من أجل تمكين المتعلمين (ا ت) من فهم النص المقروء وبناء المعنى، ورغم هذه الأهمية فإن أقل من نصف أفراد العينة المبحوثة هم الذين يوظفونها بنسبة مئوية بلغت 48.5%، مقابل 51.5% من أفراد العينة الذين لا يوظفون هذه الاستراتيجية كما هو مبين بالمبيان أعلاه.

2.1.2.1. المساعدة على استخراج الفكرة العامة للنص

المبيان رقم: 15



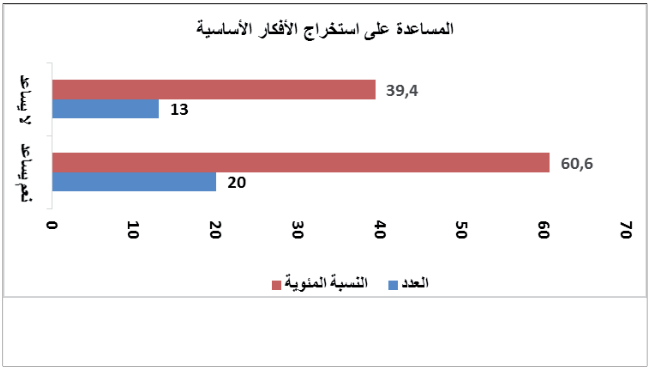
من المراحل الأساسية كذلك في فهم محتوى النص المقروء، تأتي مرحلة استخراج الفكرة العامة، وهي عملية تعليمية تتطلب تدريبا وتمرينا بيداغوجيا لفائدة المتعلمين(ات) تحت قيادة المدرس(ة) الذي ينبغي له أن يساعدهم على التمكن من هذه الاستراتيجية الهامة في بناء معنى النص. وبالعودة إلى المبيان أعلاه، يتضح لنا بأن ثلثي (2/3) أفراد العينة يعملون على مساعدة المتعلمين(ا ت) على استخراج الفكرة الأساسية للنص المقروء بنسبة مئوية قدرت بـ 66.7%، مقابل 33.3% فقط من أفراد العينة الذين لا يساعدون المتعلمين(ا ت) على القيام بهذه العملية.

3.1.2.1. المساعدة على استخراج الأفكار الأساسية

تعتبر عملية استخراج الأفكار الأساسية، كذلك، من الاستراتيجيات الهامة في فهم النص وبناء المعنى كما هو الشأن بالنسبة للمساعدة على استخراج الفكرة الأساسية. بحيث تساعد المتعلم(ة) على البناء التدريجي لمعنى النص، فيما يخص أفراد العينة

المبحوثة يبين المبيان أسفله بأن فقط 39.4% هم الذين لا يساعدون المتعلمين (ات) على استخراج الأفكار الأساسية، مقابل 60.6% من المدرسين الذين يعمدون إلى مساعدة المتعلمين(ا ت) على استخراج الأفكار الأساسية للنص المقروء كما هو موضح في المبيان أسفله.

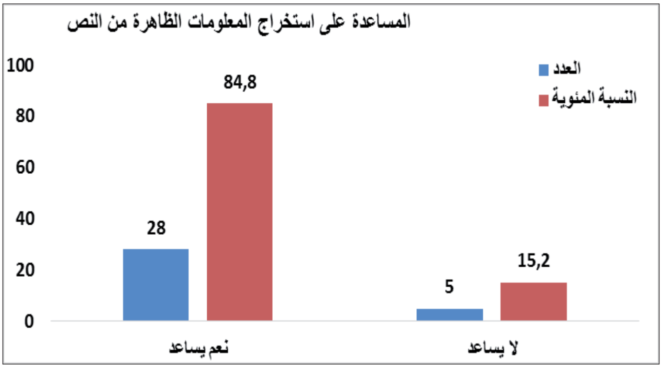
المبيان رقم: 16



4.1.2.1. المساعدة على استخراج المعلومات الظاهرة من النص

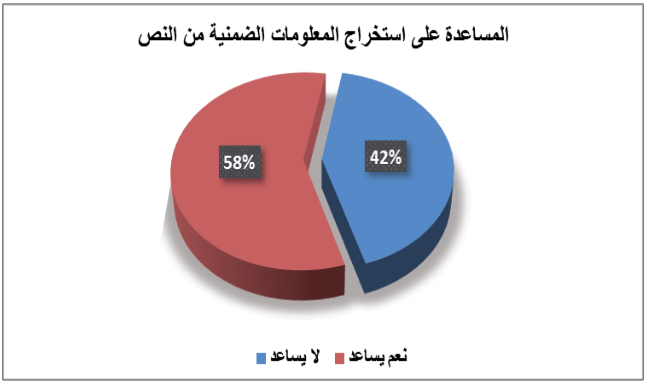
تعتبر عملية استخراج المعلومات الظاهرة من النص من بين الاستراتيجيات التي يتم توظيفها بغاية تقريب معنى النص من القارئ لاسيما المبتدئ منه، وهي خطوة أولى في اتجاه استكناه المعاني الضمنية التي يعبر عنها النص المقروء، وبالعودة إلى النتائج التي أسفرت عنها الملاحظات التي أجريت على أفراد العينة المبحوثة بخصوص السؤال الفرعي المتعلق بمدى مساعدة المدرسين للمتعلمين(ا ت) على استخراج المعلومات الظاهرة في النص، يمكن القول بأن نسبة مهمة من أفراد العينة المبحوثة تساعد المتعلمين(ات) على توظيف هذه الاستراتيجية بما مجموعه 28 فردا وبنسبة مئوية بلغت 84.8%، في حين أن عددا قليلا جدا من المدرسين الذين شملتهم الملاحظات لا يساعدون المتعلمين (ات) على توظيف هذه الاستراتيجية، وقد قدرت نسبتهم بـــ 15.2% أي ما مجموعه 5 أساتذة فقط كما يوضح ذلك المبيان أسفله.

المبيان رقم: 17



5.1.2.1. المساعدة على استخراج المعلومات الضمنية من النص

المبيان رقم: 18



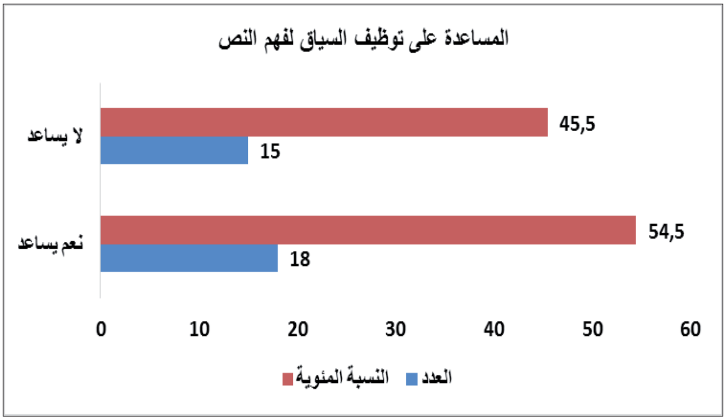
تعتبر مساعدة المتعلمين(ات) على استخراج المعلومات الضمنية من النص المقروء، هي أيضا من الاستراتيجيات التي يلجأ إليها المدرس(ة) خلال المرحلة الوسطى من المراحل الثلاثة للقراءة بغاية فهم معنى النص المقروء. أما على مستوى النتائج المسجلة من قبل أفراد العينة المبحوثة بخصوص هذه الاستراتيجية، فقد تجاوز عدد الأساتذة الذين يعملون على مساعدة المتعلمين(ة) على القيام باستخراج المعلومات الضمنية من النص المقروء نصف العينة المبحوثة بنسبة مئوية بلغت 58%، مقابل نسبة مهمة كذلك من زملائهم الذين لا يعملون على مساعدة تلاميذهم في القيام

باستخراج المعلومات الضمنية من النص المقروء، وبنسبة مئوية بلغت 42% كما هو موضح بالمبيان أعلاه.

6.1.2.1. المساعدة على توظيف السياق لفهم النص

على خلاف الاستراتيجية السالفة الذكر، تبين النتائج المعروضة بالمبيان أسفله، أنه فقط 54.5% من أفراد العينة المبحوثة هم الذين يعملون على مساعدة المتعلمين(ات) على توظيف السياق من أجل فهم النص المقروء، مقابل عدد مهم من المدرسين الذين لا يعمدون إلى هذه الاستراتيجية أثناء تعليمهم وتدريسهم لمكون القراءة، بحيث بلغت نسبتهم 45,5%، أي ما يعادل تقريبا نصف أفراد العينة، وذلك على الرغم من أهمية توظيف السياق في فهم النص المقروء.

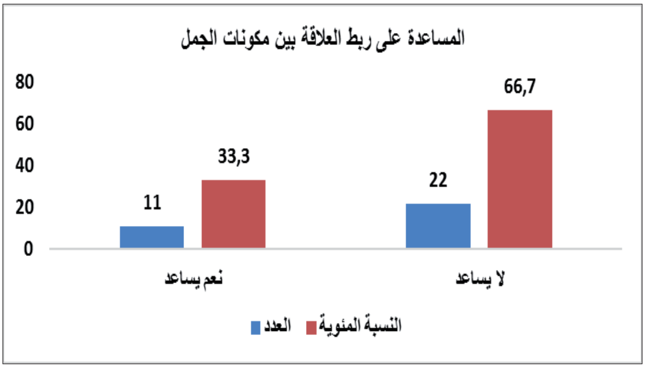
المبيان رقم: 19



7.1.2.1. المساعدة على ربط العلاقة بين مكونات الجمل

تتشكل بنية النصوص عموما من الجمل التي تتكون بدورها من مجموعة من المكونات (الأسماء، الأفعال، الحروف...). وبالتالي، فإن الاهتمام بالعلاقة التي تربط بين مختلف هذه المكونات ومعرفتها، يشكل عاملا مساعدا على تفكيك شفرة النصوص وفهمها. على هذا المستوى أبانت نتائج الدراسة على أن ثلث أفراد العينة المبحوثة فقط هم الذين يساعدون المتعلمين(ا ت) على القيام بربط العلاقة بين مكونات الجمل بنسبة مئوية لم تتجاوز 33.3%، مقابل ثلثين من أفراد العينة الذين لا يقومون بذلك بنسبة مئوية بلغت 66.7% كما هو مبين في المبيان أسفله.

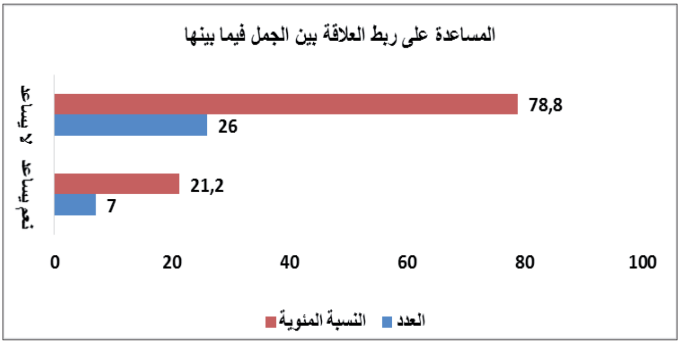
المبيان رقم: 20



8.1.2.1. المساعدة على ربط العلاقة بين الجمل فيما بينها

بعد تدريب المتعلمين(ا ت) على ربط العلاقة بين مكونات الجمل داخل النص المقروء، غالبا ما يتم تدريبهم كذلك على تنمية استراتيجية أخرى لا تقل أهمية عن سابقتها، يتعلق الأمر بربط العلاقة بين الجمل فيما بينها، ومعرفة طبيعة تلك العلاقات التي تؤلف بينها (السببية، النتيجة...)، في هذا الإطار تمت ملاحظة هذه المسألة في إطار شبكة الملاحظة المعدة لهذا الغرض، واتضح من خلال النتائج بأن عددا قليلا جدا من أفراد العينة المبحوثة هم الذين يساعدون المتعلمين(ا ت) على القيام بهذا الربط؛ بحيث لم يتجاوز عددهم 7 أساتذة بنسبة مئوية حددت في 21.2%، مقابل عدد مهم من الأساتذة الذين لا يعملون على مساعدة المتعلمين على تنمية هذه الاستراتيجية والبالغ عددهم 21 أستاذا(ة) بنسبة مئوية قدرت بـ 78.8% كما هو موضح في المبيان أسفله.

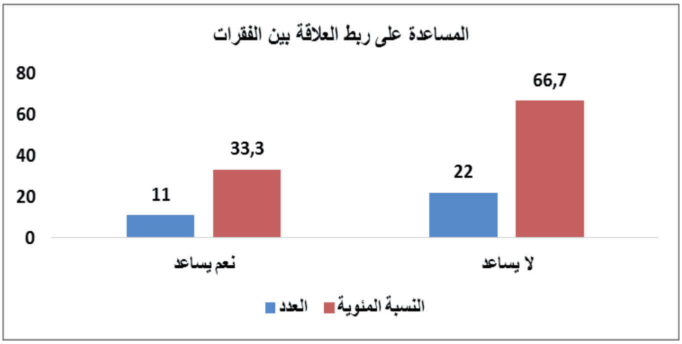
المبيان رقم: 21



9.1.2.1. المساعدة على ربط العلاقة بين الفقرات

من المكونات الأساسية للنصوص المقروءة كذلك، هناك الفقرات والتي تتشكل بدورها من الجمل، وتعتبر عملية البحث في طبيعة العلاقة التي تجمع بين الفقرات داخل نص معين من الاستراتيجيات التي ينبغي تنميتها لدى الناشئة من أجل التمكن من استكناه محتوى النص المقروء وفهمه وبناء معناه، وقد اتضح من خلال نتائج الدراسة الحالية بأن عدد الأساتذة الذين يساعدون المتعلمين(ات) خلال ممارساتهم التعليمية على تملك استراتيجيات ربط العلاقة بين الفقرات لا يتجاوز ثلث العينة المبحوثة بعدد حدد في 11 أستاذ(ة) وبنسبة مئوية لم تتجاوز 33.3%، في حين أن ثلثي 2/3 أفراد العينة لا يشتغلون على تنمية وتطوير هذه الاستراتيجية بما مجموعه 22 أستاذ(ة) بنسبة مئوية قدرت بـ 66.7% كما هو واضح في المبيان أسفله.

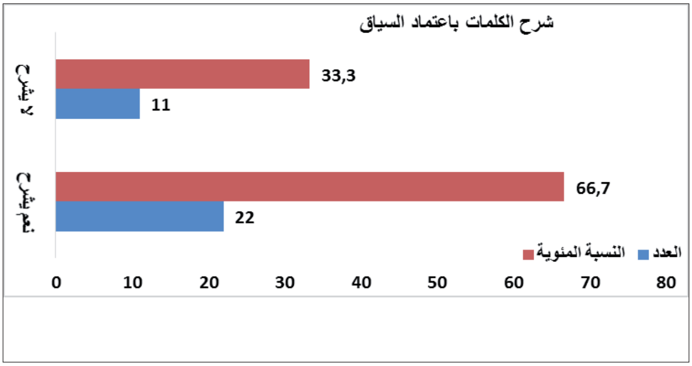
المبيان رقم: 22



10.1.2.1. شرح الكلمات باعتماد السياق

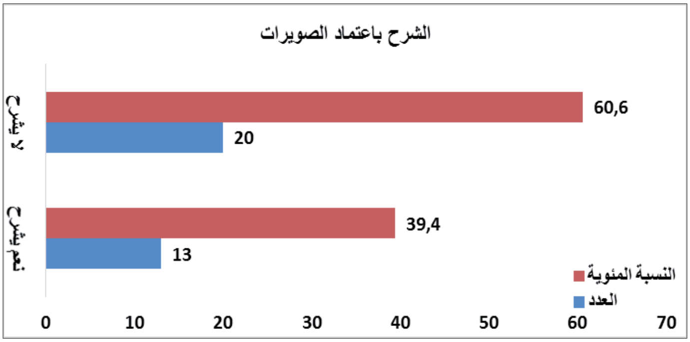
لقد مر معنا سلفا بأن للسياق أهمية بالغة في بناء وفهم محتوى النص، كما أسلفنا وأكدنا بأن ربط العلاقة بين مكونات الجمل فيما بينها أساسي ومهم كذلك لتحقيق هذه الغاية، غير أنه بدون فهم للدلالات ولمعاني هذه الكلمات في السياق الذي وظفت فيه يصبح توظيفها لفك شفرة المحتوى أمرا صعبا إن لم نقل مستحيلا، لذا فتنمية هذه الاستراتيجية لدى المتعلمين يعتبر مطلبا بيداغوجيا ملحا خلال عملية تعليم مكون القراءة. وبالعودة إلى النتائج التي أسفرت عنها الدراسة نلاحظ بأن ثلث (1/3) أفراد العينة فقط هم الذين لا يلجؤون إلى هذه الاستراتيجية بنسبة مئوية بلغت 33.3% مقابل ثلث واحد منهم فقط ممن لا يوظفون هذه الاستراتيجية بنسبة مئوية قدرت بـ 66.7% كما هو وارد في المبيان أسفله.

المبيان رقم: 23



11.1.2.1. شرح الكلمات باعتماد الصويرات

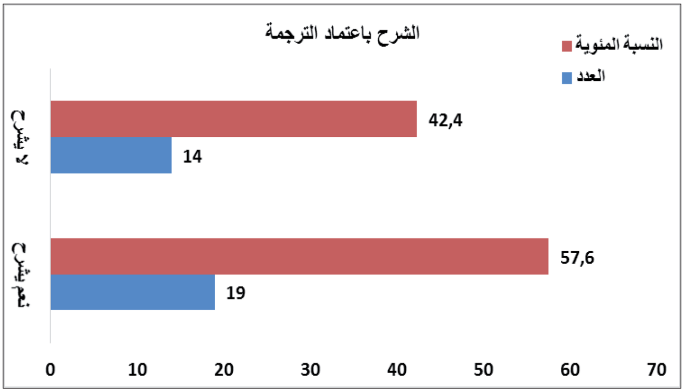
المبيان رقم: 24



رغم كون استراتيجية شرح الكلمات الصعبة أو تقريب معناها إلى أذهان المتعلمين(ات) بتوظيف الصويرات من الاستراتيجيات التقليدية، غير أن نسبة هامة من أفراد العينة المبحوثة لا يوظفونها خلال عمليتهم التعليمية التعلمية؛ بحيث إن أكثر من نصف هذه العينة لا يعمدون إلى شرح الكلمات الصعبة بتوظيف الصويرات بنسبة مئوية بلغت 60.6% مقابل 39.4% فقط ممن يوظفون هذه الاستراتيجية كما هو مبين في المبيان أعلاه.

12.1.2.1. شرح الكلمات باعتماد الترجمة

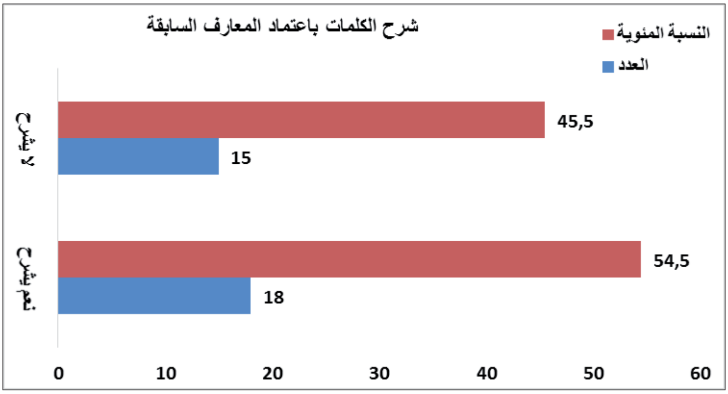
المبيان رقم: 25



يعتمد تعليم اللغات على مقاربات بيداغوجية متعددة ومتنوعة، منها تلك التي كانت ترتكن إلى الترجمة من أجل تقريب المعنى إلى أذهان المتعلمين(ا ت)، ورغم ظهور مقاربات جديدة تجاوزت محدودية المقاربة القائمة على الترجمة، يتضح من خلال النتائج الواردة في المبيان أعلاه، أن أفراد العينة المبحوثة ما يزالون يستندون إلى هذه المقاربة بحيث إن أكثر من النصف (1/2) منهم يعمد إلى شرح الكلمات الصعبة في نصوص القراءة بتوظيف استراتيجيات الترجمة بنسبة بلغت 57.6%، مقابل 42.4% من المدرسين الذين لا يلجؤون إلى هذه الاستراتيجية كما هو موضح في المبيان أعلاه.

13.1.2.1. شرح الكلمات باعتماد المعارف السابقة للمتعلم

المبيان رقم: 26

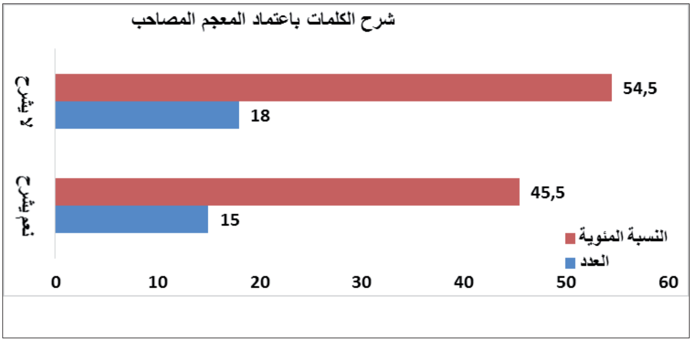


تعتبر عملية الاستناد إلى المعارف السابقة من أجل بناء معرفة لاحقة، من التقنيات التي يتم اللجوء إليها من قبل المدرسين خلال ممارساتهم التعليمية بغض النظر عن النشاط المدرس. وفي مجال تنمية استراتيجيات القراءة لدى المتعلمين(ة) تشكل هذه الاستراتيجية دعامة أساسية في تيسير عملية شرح النص المقروء على اعتبار أن عملية التراكم المعجمي لا يمكن أن تتم خارج التخزين للمعارف السابقة لدى المتعلم وبالضبط للكلمات المعجمية التي سبق وأن تعلمها. أما فيما يتعلق بالنتائج التي أسفرت عنها الدراسة بخصوص توظيف هذه الاستراتيجية من قبل أفراد العينة المبحوثة، فنلاحظ بأن أكثر من النصف يعمل على توظيفها بنسبة وصلت 54.5%، مقابل 45.5% من المدرسين الذين لا يشرحون الكلمات الصعبة الواردة في النصوص القرائية بالاعتماد على المعارف السابقة للمتعلمين كما هو واضح في المبيان أعلاه.

14.1.2.1. شرح الكلمات باعتماد المعجم المصاحب للنص

غالبا ما ترفق النصوص المقروءة بمعجم مصاحب لها في الكتب المدرسية، ورغم محدودية هذا المعجم، إلا أنه يظل وسيلة تعليمية مساعدة للمدرس في شرح بعض الكلمات الصعبة التي قد يتضمنها النص المقروء، وفي أجوبتهم عما إذا كان أفراد عينة الدراسة يوظفون هذه الاستراتيجية في ممارساتهم التعليمية، يتضح أن أكثر من نصف العينة لا يعتمد هذه الاستراتيجية بنسبة مئوية بلغت 54.5%، مقابل 45.5% من الذين يستندون إليها في شرح الكلمات الصعبة كما هو وارد في المبيان أسفله.

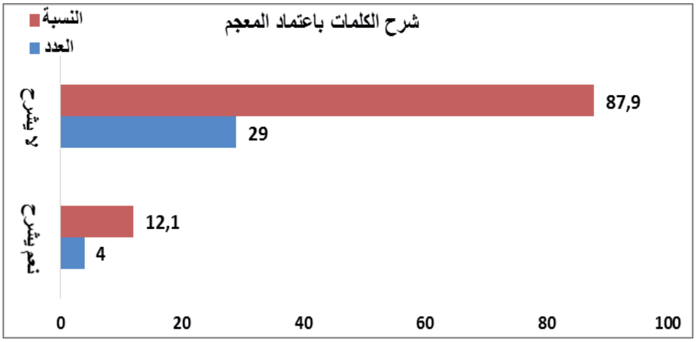
المبيان رقم: 27



15.1.2.1. شرح الكلمات الصعبة بالاعتماد على المعجم

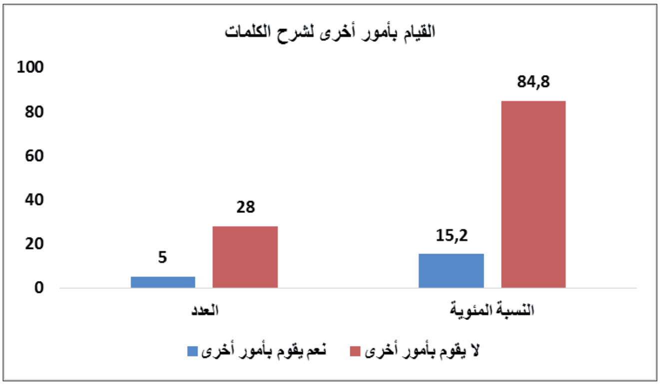
قد يلجأ المدرس(ة) إلى تدريب المتعلمين(ات) على توظيف المعجم وتعليمهم كيفية البحث فيه والاستئناس بتوظيفه من أجل التمكن من معرفة دلالات بعض الكلمات الصعبة وشرحها، وهي عملية تتضمن في طياتها جانبا تقنيا يستدعي تملك مهارات محددة للقيام بذلك، كمعرفة أبجدية اللغة المستهدفة وترتيب الحروف فيها، ومع ذلك تبقى هذه الاستراتيجية مهمة في مساعدة المتعلم على فهم محتوى النص المقروء، فيما يخص تعامل أفراد العينة المبحوثة مع هذه الاستراتيجية يتضح بأن نسبة مهمة منهم بلغت 82.9% لا يوظفون هذه الاستراتيجية مقابل 12.1%منهم فقط ممن يلجؤون إليها في شرح الكلمات الصعبة باستعمال المعجم كما هو موضح في المبيان أسفله.

المبيان رقم: 28



16.1.2.1. شرح الكلمات الصعبة بالاعتماد على أمور أخرى

المبيان رقم: 29



من الأسئلة الفرعية التي طرحت في شبكة الملاحظة بشأن السؤال المحوري الثاني المتعلق بمعرفة مدى تنمية المدرسين لاستراتيجيات القراءة في مرحلتها الثانية الموسومة بـ «أثناء القراءة»، سؤال حول ما إذا كان هؤلاء المدرسون يستعملون أمورا أخرى غير تلك التي تمت تسميتها في الشبكة والتي تمت معالجتها أعلاه، فاتضح من خلال النتائج بأن نسبة كبيرة منهم لا يقومون بأي شيء آخر في سبيل تيسير عملية الفهم خلال هذه المرحلة، وقدرت هذه النسبة بـ 84.8%، مقابل 15.2% من الذين يوظفون استراتيجيات أخرى كما هو واضح في المبيان أعلاه.

استنتاج

حري ذكره أن بنود السؤال المحوري الثاني الذي طرحته الدراسة من أجل معرفة مدى تنمية أفراد العينة المبحوثة لاستراتيجيات القراءة المرتبطة بالمرحلة الثانية المتعلقة بـ «أثناء القراءة»، والذي تمت صياغته كالتالي: ما مدى مساعدة المدرس للمتعلمين على اختبار تنبؤاتهم وفهم النص؟ يتفرع إلى ما مجموعه 16 سؤالا فرعيا، ثمانية منها يكون المدرس فيها مطالبا بمساعدة المتعلمين على القيام بمجموعة من الأمور من أجل تمكينهم من هذه الاستراتيجيات، وما تبقى منها مخصص لمعرفة الطرائق التي يتبعها المدرس من أجل شرح كلمات النص المقروء.

يستخلص من النتائج التي توصلت إليها الدراسة، أنه فيما يخص البنود المتعلقة بمساعدة المدرس للمتعلمين على إنجاز المهام الموكولة إليهم، يتم القيام بذلك فعلا فيما يخص استخراج الفكرة العامة والأفكار الأساسية والمعلومات الظاهرة والضمنية من النص، وكذا توظيف السياق بغاية تيسير عملية الفهم. أما فيما يخص شرح الكلمات من أجل تقريب المعنى، فجل البنود كانت فيها النتائج سلبية باستثناء ثلاثة بنود (شرح الكلمات باعتماد السياق، شرح الكلمات باعتماد الترجمة ثم شرح الكلمات باعتماد المعارف السابقة).

3.1. معطيات خاصة بتنمية استراتيجيات مرحلة «ما بعد القراءة»

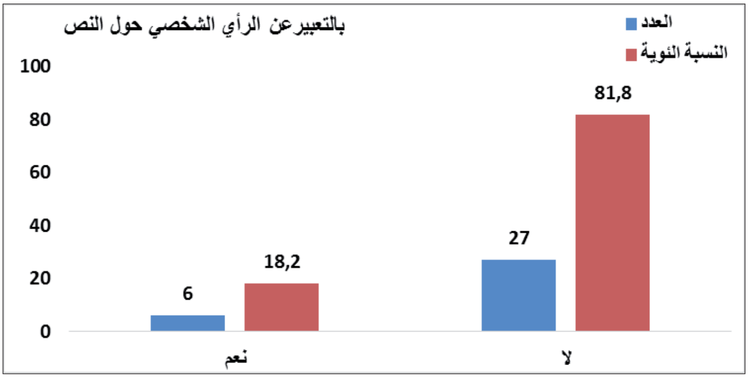
سبقت الإشارة إلى أن البعد الديداكتيكي الخاص بشبكة الملاحظة يتألف من ثلاثة مكونات أساسية تمثل بدورها المراحل الثلاثة التي تتم عبرها عملية تنمية استراتيجيات القراءة لدى المتعلمين(ا ت) وفي كل مرحلة من المراحل الثلاثة تطرح الدراسة جملة من الأسئلة المحورية يتم تفريعها إلى أسئلة فرعية.

وبعد أن قدمنا ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج خاصة بالسؤالين المحوريين: الأول المرتبط بالمرحلة الأولى (ما قبل القراءة) والذي تمت صياغته على الشكل التالي: هل يتم تهييئ المتعلمين للتنبؤ بمحتويات النص؟ وذلك من خلال الأسئلة الفرعية الأربعة المتفرعة عنه، وكذا نتائج السؤال المحوري الثاني المرتبط بالمرحلة الثانية من مراحل تنمية استراتيجية القراءة والمعروفة بمرحلة «أثناء القراءة»، والذي تمت صياغته كالتالي: ما مدى مساعدة المدرس(ة) للمتعلمين(ات) على اختبار تنبؤاتهم وفهم النص؟ وقد تم تفريعه إلى ما مجموعه 16 سؤالا فرعيا، ننتقل إلى تقديم النتائج الخاصة بالمرحلة الثالثة والأخيرة من مراحل القراءة، قبل الانتقال إلى تقديم المعطيات المتعلقة بالبعد البيداغوجي من شبكة الملاحظة. وتجدر الإشارة إلى أن هذه المرحلة الثالثة تضمنت سؤالين محوريين: الأول حول ما مدى مساعدة المدرس(ة) للمتعلمين (ات)على توظيف معارفهم للتعليق على النص المقروء وإعطائه امتدادات أخرى، وقد تم تفريعه إلى 4 أسئلة فرعية، أما السؤال المحوري الثاني فيعالج مدى مساعدة المدرس(ة) للمتعلمين (ات) على معرفة بنية النص المقروء والمتفرع بدوره إلى ثلاثة أسئلة فرعية، مع العلم أن السؤال المحوري الثاني وبعض الأسئلة الفرعية تخص المستوى السادس فقط.

1.3.1. مساعدة المدرس (ة) للمتعلمين (ا ت) على توظيف معارفهم للتعليق على النص وإعطائه امتدادات أخرى

1.1.3.1. التعبير عن الرأي الشخصي حول النص

المبيان رقم: 30



تتوخى تنمية الاستراتيجيات التي يتم اعتمادها في المرحلة الثالثة والأخيرة من مراحل القراءة، والمعروفة بـ «ما بعد القراءة» إقدار المتعلمين وتمكينهم من التعليق على النص المقروء، وإعطائه امتدادات أخرى تبين مدى استيعابهم لمحتوى النص. وتتنوع هذه الاستراتيجيات؛ فمنها تلك التي تعتمد التعبير عن الرأي الشخصي تجاه القضية أو القضايا التي يعالجها النص المقروء، ومنها تلك التي تعتمد على المعارف السابقة وتعبئتها من أجل تلخيص النص، ومنها تلك التي تقترح امتدادات أخرى تتيح إمكانية الإنتاج الكتابي وتنمية هذه الكفاية التواصلية في نهاية المطاف.

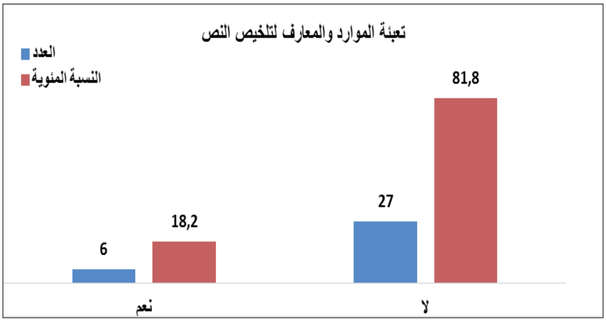
بالنسبة لتنمية الاستراتيجية الأولى المتعلقة بالتعبير عن الرأي الشخصي حول النص، تبين من خلال النتائج أن الغالبية العظمى من المدرسين لا يعملون على تنميتها لدى المتعلمين بحيث إن نسبة 81.8% منهم لا يقومون بذلك، مقابل 18.2% فقط من الذين يدربون المتعلمين على هذه الاستراتيجية كما هو واضح في المبيان أعلاه.

2.1.3.1. تعبئة الموارد والمعارف لتلخيص النص

يعد التلخيص هو الآخر من الاستراتيجيات التي ينبغي الاشتغال على تنميتها خلال مرحلة «ما بعد القراءة»، والعمل على تطويرها لدى المتعلمين، نظرا لكونها تيسر لديهم عملية إنتاج نصوص أخرى مماثلة للنص الأصلي المقروء وبأسلوبهم الشخصي،

ورغم هذه الأهمية فإن النتائج أبانت على أن المدرسين لا يعملون كثيرا على تنمية هذه الاستراتيجية، بحيث إن 18.2% منهم فقط هم الذين يشتغلون مع المتعلمين (ات) من أجل تمكينهم من هذه الاستراتيجية، في حين أن 81.8% منهم لا يقومون بذلك حسب ما هو وارد بالمبيان أسفله.

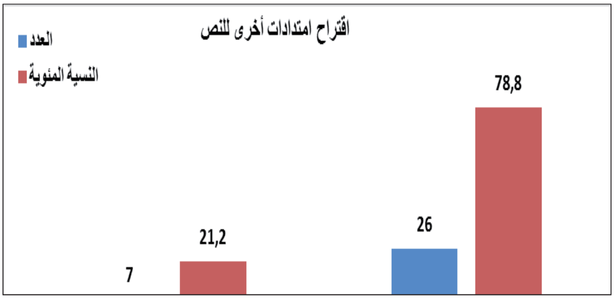
المبيان رقم: 31



3.1.3.1. تعبئة الموارد والمعارف لاقتراح امتدادات أخرى للنص

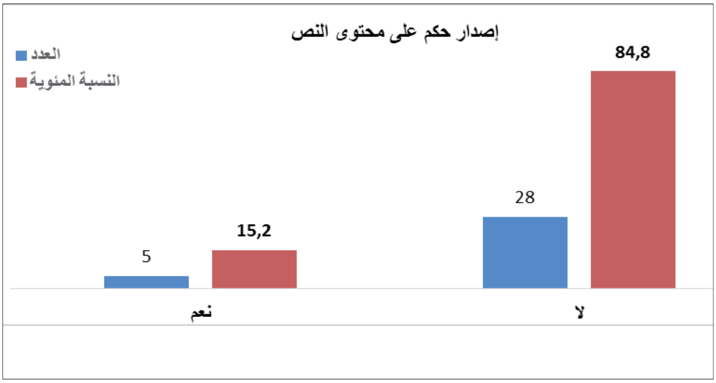
أشرنا سلفا إلى أن إقدار المتعلمين(ات) على تعبئة معارفهم لاقتراح امتدادات أخرى للنص المقروء أمر محمود، ومن شأنه مساعدتهم على فهم محتوى النص والنسج على منواله لإنتاج نص جديد، غير أن ما يتضح من خلال نتائج الدراسة أن الاشتغال على هذه الاستراتيجية لا يتم إلا من قبل نسبة قليلة من المدرسين لا تتجاوز 21.2%، مقابل عدد كبير منهم لا يعمد إلى توظيف هذه الاستراتيجية، وقد بلغت نسبتهم حسب نتائج الدراسة 78.8% كما هو بارز في المبيان أسفله.

المبيان رقم: 32



4.1.3.1. إصدار حكم على محتوى النص

المبيان رقم: 33

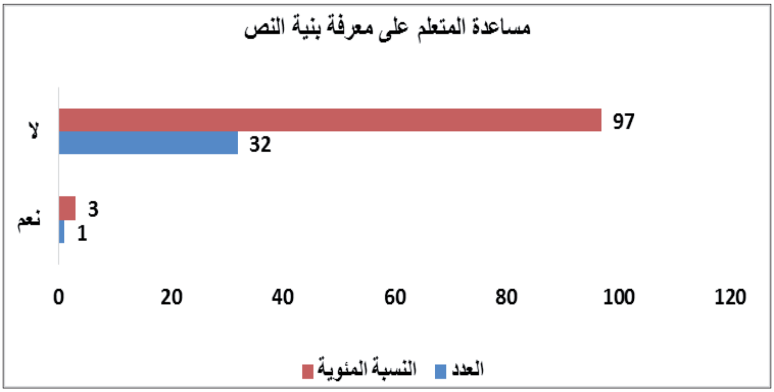


يتعلق الأمر بالنسبة لهذا السؤال الفرعي الأخير المتفرع عن السؤال المحوري الأول الخاص بالمرحلة الأخيرة من مراحل تعليم القراءة الثلاثة المعروفة، بمدى تمكين المتعلمين من استراتيجيات؛ إصدار الحكم على محتوى ومضمون النص الذي يفترض، بداية، فهمه واستيعابه قبل إصدار الحكم على محتواه، وهو سؤال موجه للمدرسين الذين يدرسون بالمستوى التعليمي السادس، على اعتبار أن العمر الذهني للمتعلم له أهميته بالنسبة لهذا البعد. وقد جاءت النتائج، مرة أخرى، لتؤكد أن نسبة مهمة من المدرسين بلغت 84.8% لا يعملون على تنمية وتطوير هذه الاستراتيجية، مقابل 15.2% فقط من المدرسين الذين يوظفون هذه الاستراتيجية.

2.3.1. مساعدة المدرس للمتعلمين على معرفة بنية النصوص

لقد سبقت الإشارة إلى أن السؤال الفرعي الثاني الخاص بالسؤال المحوري المرتبط بالمرحلة الثالثة (ما بعد القراءة)، والذي يعالج مدى مساعدة المدرس(ة) للمتعلمين (ات) على معرفة بنية النص المقروء والمتفرع بدوره إلى ثلاثة أسئلة فرعية، يخص المستوى السادس فقط، وفيما يلي النتائج التي تم تسجيلها بخصوصه. الغالبية العظمى للمدرسين أفراد العينة المبحوثة لا يساعدون المتعلمين على معرفة بنية النصوص التي يقرؤونها، وذلك بنسبة مئوية بلغت 97%، مقابل 3% فقط ممن يعمدون إلى توظيف هذه الاستراتيجية التي تعنى بالبنية الشكلية للنص والتي تساعد على التمييز بين أنواع النصوص. كما هو وارد في المبيان أسفله.

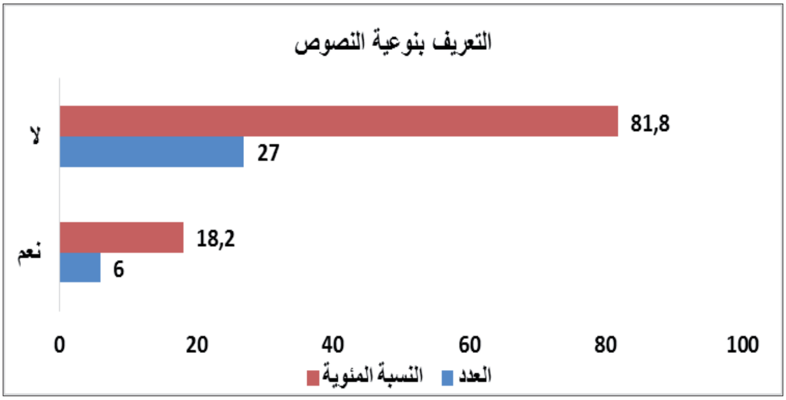
المبيان رقم: 34



1.2.3.1. تهيئة المتعلمين (ات) للتعرف على الجوانب الشكلية للنص

لا تتم مساعدة المتعلم(ة) على معرفة بنية النص سواء من خلال تهييئه للتعرف على الجوانب الشكلية للنص وبخصوصيات كل نوع جنس على حدة، أو من خلال توظيف واعتماد وسائل أخرى لتمكينه من ذلك، إذ تسجل الدراسة بالنسبة للعنصر الأول بأن 81.8% من المدرسين لا يقومون بذلك، مقابل 18.2% فقط منهم ممن يعملون على تعريف المتعلمين (ات) بخصوصيات ومميزات كل نوع من أنواع النصوص (الإخباري، السردي، الحجاجي...) كما هو موضح في المبيان أسفله.

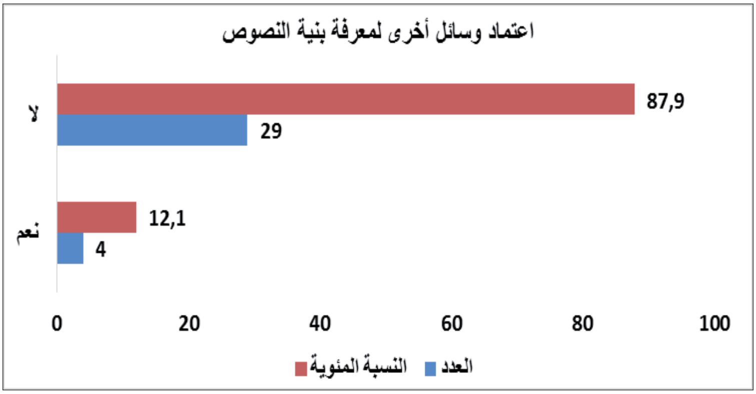
المبيان رقم: 35



2.2.3.1. اعتماد وسائل أخرى لتعريف المتعلمين على بنية للنص

كما أشرنا إليه أعلاه، تؤكد نتائج الدراسة بأن المدرسين لا يعمدون إلى مساعدة المتعلمين على تعرف أنواع النصوص القرائية وخصوصيات كل جنس على حدة سواء بتهيئهم للتعرف على جوانبه الشكلية، أو باعتماد وسائل أخرى قد تفي بالغرض، بحيث تسجل الدراسة بأن 87.9% من أفراد العينة لا يستعملون وسائل أخرى لمساعدة المتعلمين (ة) على التعرف على بنية النصوص والتمييز فيما بينها، ومقابل12.1% منهم فقط ممن يعمدون إلى وسائل أخرى للتعريف ببنيات النصوص وبما يميز بعضها عن البعض الآخر كما هو موضح في المبيان أسفله.

المبيان رقم: 36



استنتاج

بالعودة إلى النتائج التي عرضناها سلفا بخصوص السؤال المحوري الثالث والمرتبط بالمرحلة الثالثة من مراحل تعليم القراءة «ما بعد القراءة»، والذي نروم من خلاله معرفة ما مدى مساعدة المدرس(ة) للمتعلمين(ات) على توظيف معارفهم للتعليق على النص المقروء وإعطائه امتدادات أخرى، والذي يتفرع إلى أربعة أسئلة فرعية. هذا السؤال المحوري يتضمن هو الآخر سؤالا حول مدى مساعدة المدرس(ة) للمتعلمين(ات) على معرفة بنية النص المقروء ويتفرع بدوره إلى ثلاثة أسئلة فرعية، بالعودة إلى النتائج يتضح بأنها كانت سلبية بالنسبة لكل البنود بما فيها تلك التي تخص المستوى التعليمي السادس.

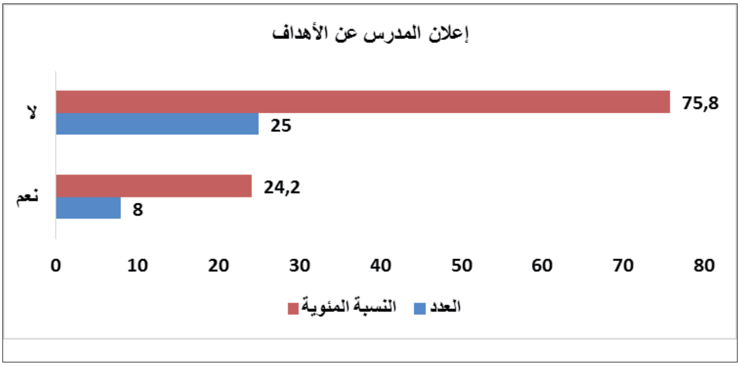
2. معطيات عامة حول كيفية تدبير المدرس(ة) لنشاط القراءة (البعد البيداغوجي)

بعد أن قدمنا أعلاه مختلف النتائج التي سجلتها الدراسة بشأن الإجابة عن مجموع من الأسئلة الفرعية التي تشكلت منها الأسئلة المحورية المرتبطة بالبعد الديداكتيكي لعملية تعليم القراءة خلال مراحلها الثلاث، ننتقل إلى معالجة بنود البعد الثاني من شبكة الملاحظة والمخصص للجانب البيداغوجي المرتبط أساسا بكيفية تدبير التفاعلات الصفية أثناء نشاط القراءة بين كل من المدرس (ة) والمتعلمين (ات)، وبين هؤلاء فيما بينهم وفي علاقتهم بالمضامين والحوامل الديداكتيكية التي يستعملونها، على اعتبار أن فهمنا للممارسات التعليمية ينبني على هذين البعدين كما أشرنا إلى ذلك في الشق النظري من هذا العمل.

فما هي العمليات التي يقوم بها أفراد عينة الدراسة على هذا المستوى البيداغوجي من أجل تيسير عملية تعليم وتعلم القراءة بالمستويين الرابع والسادس ابتدائي؟

1.2. إعلان المدرس(ة) عن الأهداف

المبيان رقم: 37



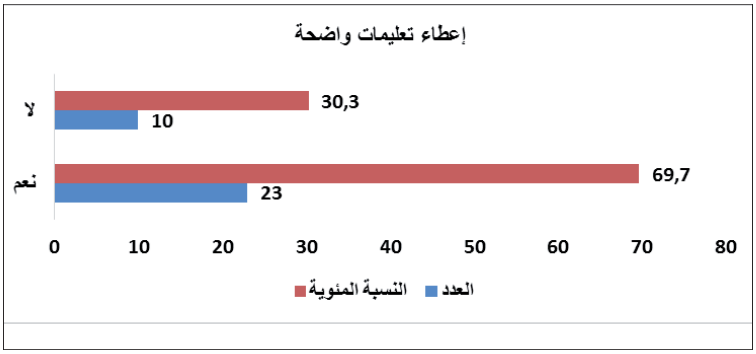
يعتبر إعلان المدرس(ة) عن الأهداف المتوخاة من حصة دراسية ما بمثابة تعاقد بينه وبين المتعلمين (ات) ينبغي احترامه والاشتغال سويا من أجل بلوغ تلك الأهداف، كما يشكل هذا التعاقد أرضية مهمة يتم على أساسها قياس مدى التقدم في اتجاه

تحقيق تلك الأهداف وبأية نسبة وبأية وتيرة. رغم هذه الأهمية فقد تبين من خلال النتائج التي أفرزتها الدراسة بأن نسبة هامة من أفراد العينة المبحوثة لا يلجؤون إلى هذه الاستراتيجية في تدبيرهم لنشاط القراءة، وقد قدرت نسبتهم بـ 75.8%، مقابل 24.5% فقط من الذين لا يدبرون نشاط القراءة باعتماد هذه الاستراتيجية كما هو مبين في المبيان أعلاه.

2.2. إعطاء تعليمات واضحة

يقوم تدبير أي نشاط تعليمي على مجموعة من العناصر الأساسية، من بينها إعطاء التعليمات وصياغتها (كتابة أو شفاهة) بشكل واضح يسمح بفهمها من أجل تنفيذها، نفس الشيء بالنسبة لنشاط القراءة فلابد للمدرس(ة) أن يعمد إلى هذه الاستراتيجية حينما يكون بصدد التدبير البيداغوجي لعملية تعليم القراءة خاصة وأن هذا المكون يتألف من مجموعة من العناصر التي تناولناها في البعد الديداكتيكي، أما على مستوى نتائج الدراسة فقد تبين بأن ثلثي أفراد العينة المبحوثة يعمدون إلى توظيف هذه الاستراتيجية في ممارساتهم التعليمية في بعدها البيداغوجي بنسبة بلغت 69.7%، مقابل 30.3% أي ثلث العينة الذين لا يوظفون هذه الاستراتيجية كما هو موضح بالمبيان أسفله.

المبيان رقم: 38



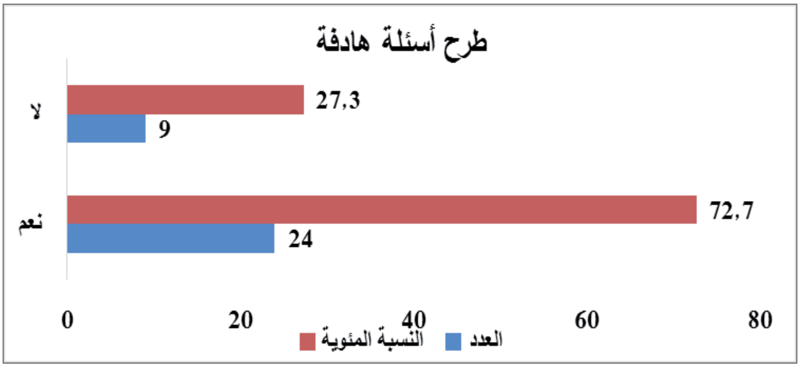
3.2. طرح أسئلة هادفة

للتقدم في تدبير نشاط القراءة غالبا ما يتبنى المدرس(ة) استراتيجية طرح الأسئلة في محاولة منه البحث عن إجابات وحث المتعلمين على المشاركة والانخراط في بناء

الدرس، وإذا كانت هذه العملية محبذة من الناحية التربوية لما لها من أهمية في خلق جو التفاعل والحركية وإذكاء الحماس لدى المتعلمين(ات)، فإنها قد لا تكون محمودة العواقب إذا لم تتم بشكل واضح وجيد. إن طرح الأسئلة الهادفة إذن كاستراتيجية لتعليم القراءة لا يمكنها إلا أن تساعد على بناء معنى النص المقروء.

أما على مستوى النتائج المحصل عليها من خلال الدراسة، يتضح بأن أقل من ثلث العينة المبحوثة من المدرسين(ات) هم الذين لا يلجؤون إلى هذه الاستراتيجية بنسبة بلغت 27.3%، مقابل 72.7% من أفراد العينة الذين يلجؤون إلى هذه الاستراتيجية في تدبيرهم لنشاط القراءة كما هو وارد بالمبيان أسفله.

المبيان رقم: 39

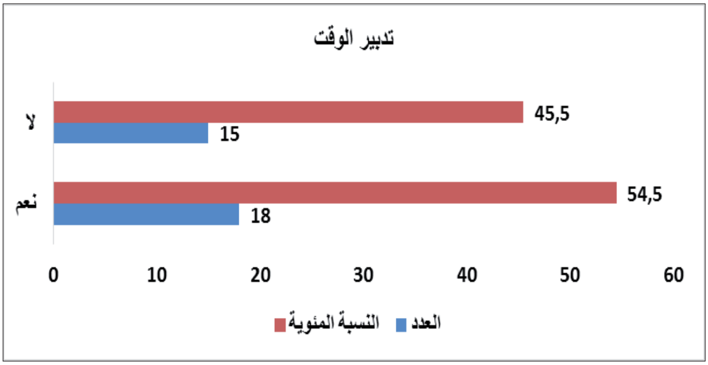


4.2. تدبير الوقت

من العناصر الأساسية في تدبير أي نشاط دراسي، هناك تدبير الزمن أو الوقت، وإذا كانت الدراسات والأبحاث التربوية تتحدث عن أنواع من الأزمنة التعليمية بما في ذلك الزمن الفعلي للتعلمات، وعلاقته بالزمن الرسمي المسطر في المناهج والبرامج الدراسية، فإن تدبير هذا المكون والحديث عن الزمن الفعلي للتعلمات في مجال تدريس اللغة الأمازيغية يبقى معطى يستحق أكثر من بحث، سيما وأن هذا الزمن، وبالإضافة إلى ضيقه، فهو استاتيكي statique على غير طبيعة الأزمنة التربوية ولا يتغير من مستوى تعليمي إلى آخر ولا يأخذ بعين الاعتبار المبدأ التربوي الهام المتمثل في التدرج؛ إذ لا يتجاوز ثلاث ساعات في الأسبوع بالنسبة لكل سنوات التعليم الابتدائي من الأولى إلى

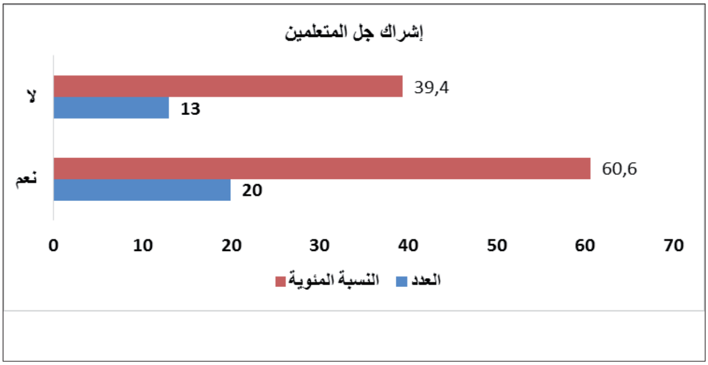
السادسة. أما نتائج الدراسة بخصوص مدى تدبير المدرسين(ات) أفراد العينة للوقت فقد اتضح بأن أكثر من نصفهم يعمل على ذلك بنسبة بلغت 54.5%، مقابل 45.5% من المدرسين(ات) الذين لا يتمكنون من تدبير الوقت المخصص لنشاط القراءة كما هو واضح في المبيان أسفله.

المبيان رقم: 40



5.2. إشراك جل المتعلمين

المبيان رقم: 41

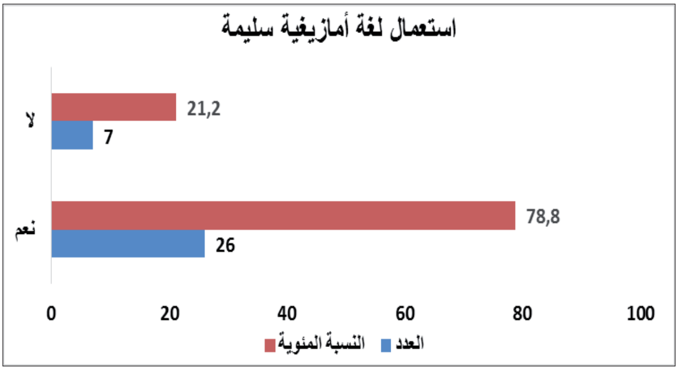


يفترض أن يقوم عمل المدرس (ة) بصفة عامة على مستوى تدبير الأنشطة التعليمية، على ضرورة إشراك جل المتعلمين(ات) في بناء التعلمات، وترتبط هذه العملية بشكل وطيد مع الاستراتيجية السالفة الذكر والمتعلقة بتدبير الوقت، بحيث إنه كلما كبر عدد المتعلمين (ات) داخل القسم الواحد كلما صعب تدبير الوقت وتقسيمه بينهم

بشكل عادل، أي إشراكهم في العملية التعليمية، وتزيد هذه الصعوبة حينما يتعلق الأمر باللغة الأمازيغية نظرا للأسباب السالفة الذكر. ورغم هذه الإكراهات فإن النتائج أبانت بأن ثلثي أفراد العينة تقريبا يعملون على إشراك جل المتعلمين (ات) أثناء تدبير نشاط القراءة بنسبة مئوية بلغت 60.6% مقابل 39.4% فقط من المدرسين الذين لا يعمدون إلى إشراك جل المتعلمين(ات) أثناء تدبير هذا النشاط.

6.2. استعمال لغة أمازيغية سليمة

المبيان رقم: 42

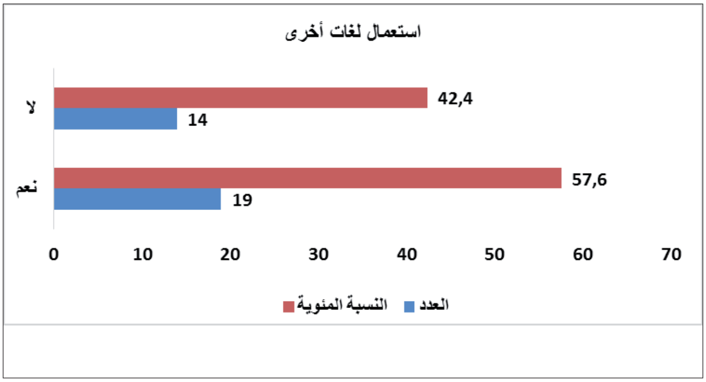


سبقت الإشارة إلى أن كلا من الإعلان عن الأهداف وإعطاء التعليمات الواضحة وطرح الأسئلة الهادفة كلها عمليات مهمة في مجال تدبير الأنشطة التعليمية، ويبقى العنصر اللغوي الذي يعتبر الوسيط الأساسي الذي تتم به وعبره كل العمليات المشار إليها سلفا عنصرا محددا في إنجاح أو إفشال تحقيق الأهداف المتوخاة، أي أن القيام بتلك العمليات بواسطة لغة سليمة من شأنه أن يساهم في إنجاح العملية التدبيرية للنشاط المدرس(ة)، كما قد يساهم في العكس.

بالنسبة لتدبير نشاط اللغة الأمازيغية باستعمال لغة أمازيغية سليمة، أبرزت نتائج الدراسة بأن 78.8% من أفراد العينة يوظفون أمازيغية سليمة في القيام بكل العمليات السالفة الذكر، مقابل 21.2% منهم الذين لا يقومون بذلك كما هو مبين في المبيان أعلاه.

7.2. استعمال لغات أخرى

المبيان رقم: 43

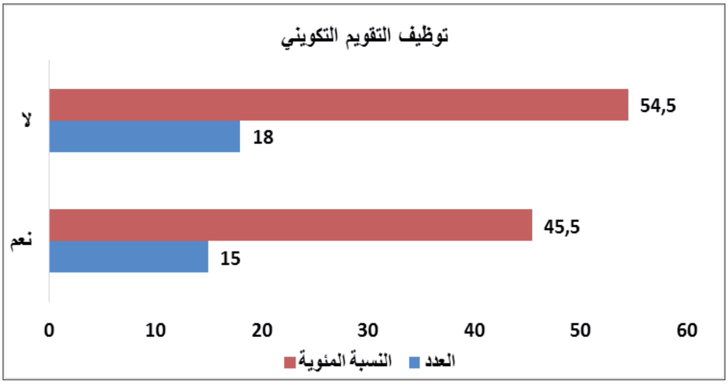


دائما في إطار توظيف اللغة من أجل تدبير نشاط القراءة، تساءلت الدراسة عما إذا كان أفراد العينة المبحوثة يوظفون لغات أخرى غير اللغة الأمازيغية في ذلك، فجاءت النتائج لتؤكد بأن 57.6% منهم لا يستعملون لغات أخرى، مقابل 42.4% منهم يلجؤون إلى توظيف لغات أخرى غير الأمازيغية في تدبير هذا النشاط كما هو مبين في المبيان أعلاه.

8.2. توظيف التقويم التكويني

للتأكد من حصول التعلم ومعرفة درجة تمكن المتعلمين(ات) من التعلمات، يتم اللجوء إلى أنواع متعددة من التقويم من بينها التقويم التكويني الذي يعتبر بوصلة توجه المدرس(ة) وتبين له مدى درجة تمكن المتعلمين(ات) من النشاط المستهدف، وهكذا يعتبر التقويم التكويني من بين الاستراتيجيات التي يتم اعتمادها لتدبير الأنشطة التعليمية بما في ذلك نشاط القراءة. فيما يخص نتائج الدراسة نلاحظ بأن أكثر من نصف أفراد العينة المبحوثة لا يوظفون هذه الاستراتيجية في تدبيرهم لنشاط القراءة بنسبة بلغت 54.5%، مقابل 45.5% من المدرسين(ات) الذين يستعملون هذه الاستراتيجية كما هو موضح في المبيان أسفله.

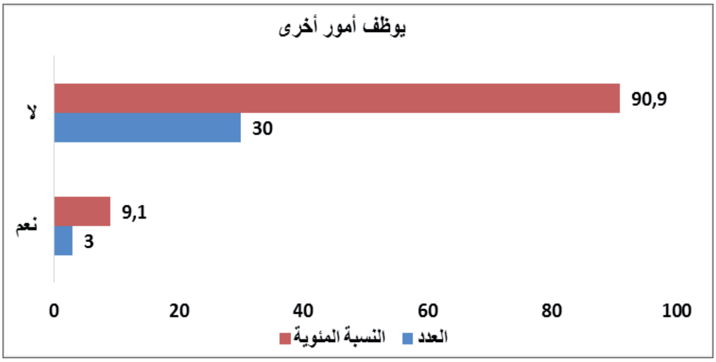
المبيان رقم: 44



9.2. توظيف أمور أخرى

يمكن للمدرس (ة) أن يعمل على توظيف كل الاستراتيجيات المشار إليها أعلاه، خلال قيامه بتدبير أي نشاط تعليمي أو البعض منها فقط، كما يمكنه أن يلجأ إلى أمور أخرى غيرها، وفي سؤال موجه إلى أفراد العينة المبحوثة عما إذا كانوا يلجؤون إلى أمور أخرى، جاءت النتائج على الشكل التالي: فقط ثلاثة (03) أساتذة هم الذين يوظفون أمور أخرى غير تلك التي تمت الإشارة إليها خلال تدبيرهم لنشاط القراءة بنسبة مئوية بلغت % 9.1، مقابل 90.9% ممن لا يوظفون أي شيء آخر أثناء تدبير نشاط القراءة غير ما تمت الإشارة إليه كما هو موضح بالمبيان أسفله.

المبيان رقم: 45



استنتاج

يتألف البعد الثاني من شبكة الملاحظة، الذي تم تخصيصه للجانب البيداغوجي، مما مجموعه سبعة بنود ترتبط بكيفية تدبير المدرس(ة) للتفاعلات الصفية أثناء تعليم نشاط القراءة، كما ضم تلك التفاعلات التي يمكن أن تحصل بين كل من المدرس(ة) والمتعلمين(ات)، وبين هؤلاء فيما بينهم وفي علاقتهم بالمضامين والحوامل الديداكتيكية التي يستعملونها، على اعتبار أن فهمنا للممارسات التعليمية ينبني على معرفة معطيات كل من البعد الديداكتيكي والبيداغوجي كما أشرنا إلى ذلك في الشق النظري من هذا العمل.

وقد جاءت النتائج الخاصة بهذا البعد في معظمها إيجابية؛ إذ من أصل سبعة بنود، ثلاثة منها فقط هي التي كانت سلبية وهي تلك التي ترتبط بإعلان المدرس (ة) لأهداف الدرس، وتوظيف التقويم التكويني، وكذا توظيف أمور أخرى.

إذا كانت هذه نتائج المعطيات الكمية بشكل عام والخاصة بكل من البعدين الديداكتيكي والبيداغوجي كما تم تفصيلهما في شبكة الملاحظة التي اعتمدتها الدراسة، فماذا عن المعطيات النوعية أو الكيفية الخاصة بنفس الأداة؟ والتي تم تجميعها في نفس الإطار، وبغاية الإجابة عن السؤال المحوري الذي طرحته الدراسة، والمتعلق بكيفية **تنمية استراتيجيات القراءة لدى أفراد العينة المبحوثة؟**

الفصل الثالث

المعطيات النوعية للدراسة حول كيفية تنمية استراتيجيات القراءة

ننتقل في هذا الفصل الثالث، ودائما في إطار محاولة الإجابة عن السؤال المحوري الذي وضعته هذه الدراسة، والمرتبط أساسا **بمعرفة الكيفية التي تتم بها عملية تعليم القراءة في اللغة الأمازيغية ديداكتيكيا وبيداغوجيا بالمستويين الرابع والسادس بالتعليم الابتدائي**، وعلى نحو خاص معرفة إلى أي حد تتم **تنمية استراتيجيات** القراءة لدى المتعلمين والمتعلمات خلال المراحل الثلاثة المعروفة (قبل القراءة، أثناء القراءة، بعد القراءة)، إلى تقديم المعطيات النوعية للدراسة حول كيفية تنمية استراتيجيات القراءة، قبل تقديمها في علاقتها ببعض المتغيرات المستقلة في مرحلة رابعة وأخيرة، استنادا إلى ما عبر عنه الأساتذة عينة الدراسة من أفكار خلال استجوابهم في علاقة مع مجموعة من الأنشطة البيداغوجية والديداكتيكية التي يتم القيام بها خلال ممارستهم التعليمية.

1. استثمار المعطيات النوعية حول كيفية تنمية استراتيجيات القراءة لدى أفراد العينة المبحوثة (البعد الديداكتيكي)

بالإضافة إلى المعطيات العامة الكمية التي عالجناها في الفصل الثاني والمتعلقة بكيفية تنمية استراتيجيات القراءة لدى أفراد العينة المبحوثة، اشتملت أداة تجميع المعطيات (شبكة الملاحظة) على خانة مخصصة لتدوين كل ما يلاحظه الباحث أثناء ملاحظته للممارسة التعليمية، وذلك بغرض تجميع كل المعطيات التي من شأنها الإحاطة الشاملة بالممارسات التعليمية خلال تعليم القراءة بالمستويين التعليميين الرابع والسادس.

ونظرا للطبيعة الكيفية والنوعية لهذه المعطيات التي تم تجميعها في شكل ملاحظات استنادا إلى ثلاثة محاور أساسية تم تحديدها بشكل مسبق (ما يقوم به التلاميذ (F.E)، ما يطلب الأستاذ من التلاميذ القيام به (FFM)، ما يقوم به الأستاذ (FM))، تم اتباع منهجية خاصة لمعالجتها واستثمارها. وتتمثل هذه المنهجية في تقنية

تحليل المحتوى أو منهجية تحليل المضمون، وبغض النظر عن النقاش الدائر في الأدبيات التربوية حول التسمية الحقيقية لهذه الآلية، وعما إذا كان الأمر يتعلق بتقنية أو منهجية، فإن الاهتداء إليها وتوظيفها يعتبر مهما بحيث تتيح إمكانيات هائلة للباحث من أجل استثمار المعطيات النوعية التي تم تجميعها بغرض تحليلها وتأويلها.

وتعتبر منهجية تحليل المحتوى المؤلفة من مجموعة من الأدوات المنهجية محاولة للتفسير متوازنة تقوم على قطبين أساسيين الأول يروم الموضوعية، والثاني يستحضر خصوصية الذاتية (Bardin, 1977)، ويتم تنظيم عملية تحليل المحتوى وفق ثلاث مراحل زمنية: التحليل المسبق، واستغلال المواد، وكذلك معالجة النتائج، والاستدلال والتفسير.

1.1. توزيع المعطيات النوعية حسب مراحل تصريف القراءة

من أجل تيسير عملية المعالجة والتحليل تم تفييئ هذه الملاحظات، كما سبقت الإشارة، إلى ثلاث محاور كبيرة خاصة بكل بعد من بعدي الشبكة (البعد الديداكتيكي والبعد البيداغوجي) وبكل مرحلة من مراحل تصريف القراءة (ما قبل القراءة، أثناء القراءة وبعد القراءة)، وقد بلغ عدد الملاحظات التي تم تفريغها وفق هذا التصور ما مجموعه 463 ملاحظة تم تجميعها من قبل ملاحظتين موزعة على المحاور الثلاثة المشار إليها أعلاه كالتالي:

الجدول رقم: 1

المحور	عدد الملاحظات	النسبة المئوية
ما قبل القراءة	176	38%
أثناء القراءة	252	54%
ما بعد القراءة	35	8%
المجموع	**463**	**100%**

يتضح من الجدول أعلاه بأن مرحلة «أثناء القراءة» هي المرحلة التي حازت على أكبر عدد من الملاحظات بلغت 252 ملاحظة بنسبة مئوية قدرت ب 54%، تليها مرحلة «ما قبل القراءة» بما مجموعه 176 ملاحظة بنسبة مئوية بلغت 38%، في

حين أن المرحلة الأخيرة من مراحل تصريف نشاط القراءة سجلت بشأنها 35 ملاحظة فقط بنسبة مئوية لم تتجاوز 8% وهي نسبة مئوية ضعيفة جدا مقارنة مع مجموع الملاحظات. في كل مرحلة من المراحل تم تدوين وتسجيل الملاحظات بالاستناد إلى ثلاثة أبعاد أساسية كانت بمثابة موجه للملاحظ في تثبيت ملاحظاته، هذه الأبعاد هي كالآتي:

ما يقوم به التلاميذ (F.E)

ما يطلب الأستاذ(ة) من التلاميذ القيام به(FFM)

ما يقوم به الأستاذ(ة) (FM)

وقد تم توزيع هذه الملاحظات حسب الأبعاد السالفة الذكر كما هو مبين في الجدول الموالي:

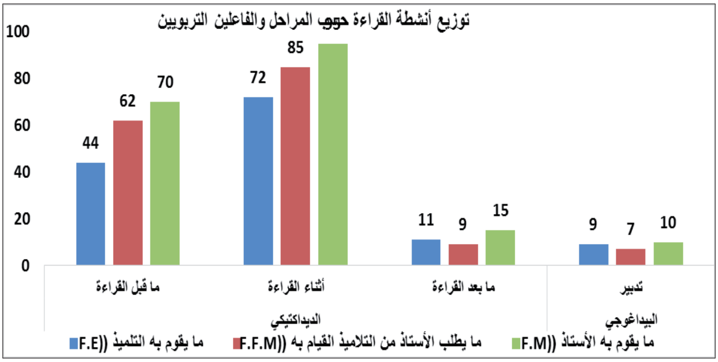
الجدول رقم: 2

البعد	المرحلة	ما يقوم به التلميذ (F.E)	ما يطلب الأستاذ (ة) من التلاميذ القيام به (F.F.M)	ما يقوم به الأستاذ (ة) (F.M)	المجموع
الديداكتيكي	ما قبل القراءة	44	62	70	176
	أثناء القراءة	72	85	95	252
	ما بعد القراءة	11	09	15	35
البيداغوجي	تدبير	09	07	10	26

يتضح من خلال الجدول أعلاه، بأن مجموع ما يقوم به الأستاذ (ة) من أنشطة ديداكتيكية خلال ممارسته التعليمية المتعلقة بنشاط القراءة خلال مراحلها الثلاثة، يفوق بكثير ما يقوم به التلاميذ، وما يطلبه هو منهم للقيام به، يأتي بعده مباشرة ما يطلب من التلاميذ القيام به ليأتي دور المتعلمين (ات) وما يقومون به من أنشطة في المقام الأخير.

لهذه الاستنتاجات أهمية كبرى إذ تعطينا نظرة عن طبيعة التفاعلات الصفية القائمة بين المدرس (ة) وتلامذته، وبشكل خاص حول طبيعة العلاقات التي تحكم هذه التفاعلات، هل هي أفقية أم عمودية. يستنتج من خلال المبيان أعلاه، كذلك، بأن مرحلة «أثناء القراءة» هي المرحلة التي تستأثر بأكبر عدد من الأنشطة سواء من قبل الأستاذ أو من قبل التلاميذ، وأن مرحلة «ما بعد القراءة» هي الحلقة الأضعف من حيث الأنشطة مما يعني عدم استثمارها بما فيه الكفاية.

المبيان رقم: 46



يتضح من خلال المبيان أعلاه، أن البعد الثاني من شبكة الملاحظة والمخصص للجانب البيداغوجي التدبيري للفصل ولنشاط القراءة، لا يشكل من مجموع الأنشطة التي يقوم بها المدرس في ممارساته التعليمية الخاصة بتعليم القراءة بالمستويين التعليميين الرابع والسادس سوى 7% من مجموع الأنشطة، في حين أن أنشطة مرحلة « أثناء القراءة» الواردة بالبعد الأول من شبكة الملاحظة والخاص بالجانب الديداكتيكي يحظى بهامش مهم من الأـنشطة، إذ يستحوذ لوحده على أكثر من نصف الأنشطة بنسبة مئوية بلغت 53%.

2.1. توزيع المعطيات النوعية حسب المجالات والمواضيع

من التقنيات المعتمدة في استثمار المعطيات الكيفية، تصنيفها وتبويبها وفق مجالات ومواضيع الإشكالية المطروحة، من تم فإننا سنعمل في هذا المحور على تفيئ الملاحظات التي دونها الملاحظون والملاحظات وفق مجموعة من المحاور التي تتردد

داخل هذه الملاحظات وفي علاقتها مع إشكالية البحث والأسئلة التي يطرحها، وذلك بغية استثمارها في تحليل النتائج المتوصل إليها أو في مرحلة مقارنة النتائج وقراءتها في ضوء بعض المتغيرات التي اعتمدتها الدراسة.

للتذكير، ترمي هذه الدراسة بشكل عام إلى معرفة مدى تنمية المدرس(ة) لاستراتيجيات القراءة لدى المتعلمين والمتعلمات في اللغة الأمازيغية بالمستويين الرابع والسادس، وفق منهجية تراعي احترام المراحل الثلاثة لتصريف نشاط القراءة (قبل القراءة، أثناء القراءة وبعد القراءة). وعلى نحو خاص معرفة الكيفية التي يتم بها تدبير نشاط القراءة بهذين المستويين التعليميين المستهدفين.

- معرفة مدى تهيئ المتعلمين (ات) للتنبؤ بمحتويات النص؛
- معرفة مدى مساعدة المتعلمين (ات) على اختبار تنبؤاتهم وفهمهم للنص؛
- معرفة مدى مساعدة المتعلمين (ات) على التفاعل مع النص؛
- معرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين منهجية تعليم القراءة وتكوين المدرس (ة)، وكذا تمثله لمفهوم القراءة للمنهجية التي ينبغي اعتمادها في تعليمها وتعلمها.

تشكل هذه الغايات إذن، واستنادا إلى تقنية التحليل الفئوي أو النوعي (analyse catégorielle) مجموع المحاور التي انتظمت فيها الملاحظات التي تم تجميعها وتمت إعادة صياغتها وكتابتها بل ورقنها من قبل الباحثين والباحثات، بغاية جعلها مقروءة ومفهومة وقابلة للاستثمار.

1.2.1. تهييئ المتعلمين للتنبؤ بمحتويات النص

كانت الغاية من هذا المحور هي تمكين الباحثين من تدوين كل الملاحظات التي تبدو لهم مهمة لدعم ما ورد في هذا الإطار من ملاحظات حسب البنود، والتي قد لا تتسع الى كل ما يدور من تفاعلات خلال الممارسة التعليمية.

هذا المحور كذلك، يختزل كل الممارسات التعليمية والأنشطة التي يقوم بها الممارس خلال المرحلة الأولى من مراحل تعليم القراءة والمتمثلة في مرحلة «ما قبل القراءة»، وتتسم هذه الأنشطة أو الأفعال أو الحركات التي يقوم بها الممارس بالتنوع

والتعدد بتنوع وتعدد الممارسين، كما تتصف بالتفرد من حيث طبيعة أشخاصهم وتجاربهم ومنطلقاتهم باعتبار أن كل ممارسة تعليمية هي «إجراءات أو أفعال محددة مصممة لتحقيق هدف محدد: جعل المتعلمين يكتسبون المعرفة»، من جهة وباعتبارها من جهة أخرى «الكيفية المتفردة لشخص ما وطريقته الحقيقية الخاصة به المتبناة للقيام بنشاط مهني هو التعليم» كما أسلفنا في التعريف الذي تقدمت به ألطي Altet لمفهوم الممارسات التعليمية. وبالتالي، فإن الأسئلة التي تفرض علينا نفسها، ونعتبرها بمثابة خارطة طريق لتحليل محتوى الملاحظات التي تم تجميعها في هذا المحور هي كالآتي:

ما هو القاسم المشترك بين كل الممارسات التعليمية المعبر عنها في الملاحظات التي تم تجميعها؟ هل الممارسات التي يقوم بها أفراد العينة المبحوثة والمعبر عنها في هذه الملاحظات تعكس فعلا ما ينبغي القيام به من أنشطة تعليمية خلال هذه المرحلة من مراحل تعليم القراءة؟ ألا تتضمن هذه الممارسات بعض الأفعال التي لا تنسجم مع ما تتطلبه هذه المرحلة؟ وماهي؟ وما مصدرها؟ وكيف سيتم تجاوزها؟

هذه جملة من الأسئلة التي نطرحها في أفق تحليل محتوى المعطيات الكيفية الخاصة بهذه الدراسة والمرتبطة بالملاحظات المجمعة بواسطة شبكة الملاحظة، وهي نفس الأسئلة التي سنحاول الإجابة عنها بالنسبة لباقي المحاور المشار إليها أعلاه والخاصة بالكيفية التي يتم بها تدبير نشاط القراءة في المستويين التعليميين المستهدفين.

يمكن القول من خلال عملية تفريغ هذه الملاحظات بأنه إذا كانت هذه الأخيرة في مجملها أشارت إلى أن الممارسين المُلاَحَظين عمدوا في هذا المحور، الخاص بمعرفة مدى تهيئ المتعلمين للتنبؤ بمحتويات النص، إلى القيام ببعض الأنشطة التهيئية كقراءة بعض الأناشيد بشكل جماعي قراءة ملحنة، وتوظيف الأسناد والعنوان والصور الواردة في النصوص. فإنه في الوقت نفسه تسجل الملاحظات أن العديد من الممارسين لم يحترموا هذه المرحلة بل هناك من تجاوزها إلى مرحلة «أثناء القراءة» وتداخلت لديه المرحلتين في ممارسته التعليمية، بحيث إن ما جاءت به بعض الملاحظات يدل على عدم قدرة بعض الممارسين على التمييز بين هذه المراحل الثلاثة. تشير إحدى الملاحظات إلى أن الممارس الملاحظ «يطلب من بعض المتعلمين مباشرة القراءة»، كما تسجل ملاحظة أخرى بأن «هذه المرحلة لم يتم احترامها بالشكل المطلوب؛ بحيث لم تعد إليها الأستاذة إلا بعد إنجازها لمرحلة أثناء القراءة».

ما سجلناه كذلك من خلال الملاحظات الواردة في هذا المحور وجود تداخل واضح لدى الممارسين أفراد العينة بين هذه المرحلة «ما قبل القراءة» ومرحلة «أثناء القراءة»؛ بحيث أشارت العديد من الملاحظات إلى قراءة الأستاذ النص قراءة جهرية، وطلبه من التلاميذ القراءة الصامتة. وأكثر من هذا، هناك من يطلب منهم شرح بعض المفردات ويقوم بأنشطة الفهم، حيث ورد في بعض الملاحظات ما يلي: «يطلب من التلميذ (ة) القراءة، ويشرح المفردات».

بالإضافة إلى هذا، أشارت بعض الملاحظات المسجلة في هذا المحور من قبل أحد الملاحظين، إلى وجود بعض الأفعال المشينة سواء للممارسات التعليمية الخاصة بهذه المرحلة أو لباقي المراحل من قبيل استعمال وتوظيف بعض التلاميذ للغة العربية في أجوبتهم؛ بحيث جاء في إحدى الملاحظات بأن «الأستاذة تطلب من التلاميذ أن يلتزموا بالتعبير بالأمازيغية». ومما يزيد الطين بلة هو أن بعض الممارسين أنفسهم يعمدون إلى شرح المفردات وتقريبها إلى أذهان المتعلمين بتوظيف المعجم المحلي المتمثل في بعض الأحيان في الدارجة المغربية كما تؤكد ذلك هذه الملاحظة «يشرح المفردات بتوظيف المعجم المحلي».

مما ورد في الملاحظات كذلك من ممارسات لا تمت بصلة بهذه المرحلة ولا بدرس القراءة ككل، ما دونه أحد الملاحظين حيث سجل ما يلي: «بدأت الأستاذة بتقديم درس حول حرف Q ، O وهذا بالرغم من الاتفاق المسبق على أن الأمر يتعلق بدرس في القراءة».

استنتاج

يستفاد من الملاحظات الواردة أعلاه بأن استثمار المرحلة الأولى من مراحل تعليم القراءة يعرف بعض الاختلالات على المستوى الديداكتيكي، وأن نسبة قليلة من الممارسين (أفراد العينة المبحوثة) هي التي تلتزم بالتعليمات البيداغوجية الواردة في الوثائق الرسمية والأدبيات التربوية (الدلائل البيداغوجية) لتدريس نشاط القراءة في مادة اللغة الأمازيغية بالمستويين التعليميين الرابع والسادس.

2.2.1. مساعدة المتعلمين على اختبار تنبؤاتهم وفهمهم للنص

بعد أن قدمنا ما جاءت به المعطيات النوعية التي صنفناها وفق المنهجية المشار

إليها أعلاه، تناولنا ما ورد فيها بشأن المحور الأول الخاص بمعرفة مدى «تهيئ المتعلمين للتنبؤ بمحتويات النص». ننتقل إلى التعريف بمحتوى المعطيات النوعية ذات الصلة بالمحور الثاني المرتبط بالمرحلة الثانية من مراحل تصريف نشاط القراءة والمتمثل في مرحلة «أثناء القراءة» والمرتبط بمعرفة «مدى مساعدة المتعلمين (ات) على اختبار تنبؤاتهم وفهمهم للنص».

إذا كانت الغاية من المحور السابق المرتبط بتهيئ المتعلمين (ات) للتنبؤ بمحتويات النص، والمتضمن للملاحظات المسجلة بخصوص المرحلة الأولى المتعلقة بـ «ما قبل القراءة»، هي تمكين الباحثين من تدوين كل الملاحظات التي تبدو لهم مهمة ليتم بها دعم الملاحظات الكمية التي تم تجميعها في هذا الإطار حسب البنود، والتي قد لا تتسع الى كل ما يدور من تفاعلات صفية خلال الممارسة التعليمية، فإن عملية تحليل محتوى الملاحظات الواردة في هذا المحور الثاني تروم هي الأخرى معرفة طبيعة الأنشطة التي يقوم بها المدرس خلال هذه المرحلة الثانية من مراحل تعليم القراءة (أثناء القراءة)، آخذة بعين الاعتبار الأبعاد النظرية المحددة لكل ممارسة تعليمية سواء من حيث تفردها أو من حيث كونها «أفعال محددة ومصممة لتحقيق غاية محددة».

تشكل أنشطة مرحلة «أثناء القراءة» الواردة بالبعد الأول من شبكة الملاحظة، والخاص بالجانب الديداكتيكي، أكثر من نصف الأنشطة التي يقوم بها المدرس كما ورد في المبيان رقم: 47 من هذا البحث بنسبة مئوية بلغت 53%. وبالتالي، فإن جل الملاحظات الواردة في هذا البحث ارتبطت به، وشكل مجموع الملاحظات المسجلة في هذا الإطار 252 ملاحظة، 95 منها يقوم بها الأستاذ و85 منها يطلب الأستاذ من التلاميذ القيام بها وفقط 72 منها يقوم بها التلميذ (الجدول رقم:3).

تعتبر هذه المعطيات الكمية مؤشرا واضحا على تمركز الأنشطة التعليمية في مرحلة «أثناء القراءة» من جهة، ومن ناحية أخرى يستشف من هذا المعطى العددي كذلك محورية المدرس في العملية التعليمية التعلمية لنشاط القراءة وضعفه في إشراك باقي مكونات العملية التعليمية ولا سيما منها المتعلم.

من الناحية النوعية، وجوابا على الأسئلة المطروحة في بداية تحليل مختلف الملاحظات النوعية لهذه الدراسة، وخاصة تلك التي تتصل بالملاحظات المتعلقة

بالممارسات التعليمية للمدرس، وعما إذا كانت هذه الممارسات التي يقوم بها أفراد العينة المبحوثة، والمعبر عنها في هذه الملاحظات، تعكس فعلا ما ينبغي القيام به من أنشطة تعليمية خلال هذه المرحلة (أثناء القراءة) من مراحل تعليم القراءة. ألا تتضمن هذه الممارسات بعض الأفعال المشينة لهذه المرحلة؟ وماهي؟ وما مصدرها؟ وكيف سيتم تجاوزها؟

جوابا عن هذه الأسئلة يمكن القول بأن جل الممارسات الملاحظة تحترم بشكل أو بآخر أهم الخطوات المنهجية التي ينبغي القيام بها خلال هذه المرحلة من مراحل تعليم القراءة، حيث إن أغلب الملاحظات أبرزت بأن المدرس (ة) يقرأ قراءة صامتة، قبل أن ينتقل إلى القراءة النموذجية، ويطلب من المتعلمين (ة) القراءة؛ حيث ورد في إحدى الملاحظات التي دونت باللغة الفرنسية ما يلي:

«Elle lit le texte. Elle leur demande de lire le texte (lecture individuelle). Ils lisent le texte (déchiffrer correctement) un par un en se corrigeant la lecture l’un l’autre. Elle pose des questions sur le vocabulaire»

وتؤكد باقي الملاحظات كذلك على أن المدرس يعمد في هذه المرحلة إلى مساعدة المتعلمين على اختبار تنبؤاتهم التي وضعوها في المرحلة الأولى، كما يعمل على تمكينهم من المعنى العام للنص، وبالتالي من فهمه انطلاقا من استخراج فكرته العامة مرورا باستخراج مختلف الأفكار الرئيسية الواردة فيه، سيما تلك الظاهرة منها.

هذا ما تؤكده بعض الملاحظات التي تم تجميعها حيث تشير إلى أنه «أثناء القراءة» اعتمد الأستاذ على الحاسوب من أجل تقسيم النص إلى فقرات. أعطى الأستاذ الفرصة لأغلب التلاميذ من أجل المشاركة والتفاعل، كما وظف المعرفة السابقة للتلاميذ من زاوية شرح الكلمات وذلك بالاعتماد على المفردات المتداولة محليا ووضع مقابلها بمفردات النص الموحد› وفي ملاحظة أخرى تم تسجيل ما يلي: «بعد القراءة الصامتة، قسم التلاميذ النص إلى فقرات محددين أفكاره الجزئية بموازاة القراءة الجهرية».

إذا كانت هذه الملاحظات وأخرى متعددة، لا يتسع المجال لسردها كلها، تؤكد صراحة على التزام المدرس بالخطوات المنهجية الضرورية لتصريف نشاط القراءة سيما في مرحلته الثانية، فإنه في مقابل ذلك هناك ملاحظات أخرى قليلة تصف مجموعة

من الأنشطة تم القيام بها في هذه المرحلة بشكل غير صحيح، إما لأنها لا ينبغي القيام بها خلال هذه المرحلة وإما لأنها مشينة للعملية التعليمية ولتصريف نشاط القراءة بشكل صحيح ووفق الاستراتيجيات المتعارف عليها دوليا واستنادا إلى ما جاء في الدلائل البيداغوجية الخاصة باللغة الأمازيغية بالمستويين التعليميين الرابع والسادس. ومن الملاحظات الواردة في هذا الإطار ما سجله أحد الملاحظين: «مما لوحظ في هذه الحصة اعتماد الأستاذ (ة) على اللغة العربية في الشرح وتجاوزه لبعض الأخطاء القرائية».

خلال تناولنا للمرحلة الأولى (ما قبل القراءة)، سجلنا وجود تداخل واضح لدى الممارسين أفراد العينة بين هذه المرحلة ومرحلة «أثناء القراءة» بحيث أشارت العديد من الملاحظات إلى قراءة الأستاذ النص قراءة جهرية، وطلبه من التلاميذ القراءة الصامتة، وأكثر من هذا هناك منهم من يطلب منهم شرح بعض المفردات ويقوم بأنشطة الفهم. وقد أكدت الملاحظات الواردة أعلاه هذا بشكل صريح. إذا كان الأمر هكذا بالنسبة لعلاقة هذا المحور الثاني بسابقه، فهل هناك من علاقة بين الملاحظات الواردة في هذا المحور الثاني الخاص بمرحلة «أثناء القراءة» وتلك التي تضمنها المحور اللاحق المتعلق بـ «مرحلة ما بعد القراءة»؟ وما هي طبيعة هذه العلاقة؟

استنتاج

يستنتج مما سلف، بأن أنشطة مرحلة «أثناء القراءة» الواردة بالبعد الأول من شبكة الملاحظة، والخاص بالجانب الديداكتيكي، تشكل أكثر من نصف الأنشطة التي يقوم بها المدرس، وتعتبر هذه المعطيات الكمية مؤشرا واضحا على تمركز الأنشطة التعليمية في مرحلة «أثناء القراءة» من جهة، ومن ناحية أخرى يستشف من هذا المعطى العددي كذلك محورية المدرس(ة) في العملية التعليمية التعلمية لنشاط القراءة وضعف تفويضه للسلطات التربوية لباقي مكونات العملية التعليمية ولا سيما منها المتعلم. إضافة إلى ذلك، تؤكد أغلب الملاحظات التي تم تسجيلها على التزام المدرس بالخطوات المنهجية الضرورية لتصريف نشاط القراءة سيما في مرحلته الثانية.

3.2.1. مساعدة المتعلمين(ات) على توظيف معارفهم للتعليق على النص وإعطائه امتدادات أخرى

يعتبر التمكن من مهارة التعليق على النص المقروء وإعطائه امتدادات أخرى من مخرجات تعليم وتعلم القراءة. ويبقى تمكين المتعلمين من هذه المهارة رهينا بإقدارهم على تعبئة معارفهم ومواردهم، بشكل مندمج ومفكر فيه، للتعبير عن رأيهم الشخصي حول النص المقروء، أو لتلخيصه أو لإصدار حكم على محتواه.

بيد أنه بالعودة إلى نتائج الدراسة الحالية يتضح بشكل جلي بأن مرحلة «ما بعد القراءة» هي الحلقة الأضعف من حيث الأنشطة الموظفة من قبل كل من المدرس (ة) والمتعلمين (ات)؛ بحيث إن مجموع الملاحظات المدونة بخصوص هذه المرحلة لم يتجاوز 35 ملاحظة مقابل 252 خلال مرحلة ‹أثناء القراءة› و176 منها خلال مرحلة «ما قبل القراءة»، مما يعني عدم استثمار هذه المرحلة بالشكل الكافي، رغم أهميتها القصوى. وفي هذا الصدد تقول إحدى الملاحظات المحررة باللغة الفرنسية:

«Pas d'exploitation du texte (ⵎⴰⵇⵜ ⵏ ⵜⵖⵔⵉ). Elle passe directement à l'écriture et dicte aux élèves des mots à écrire sur les ardoises et corriger sur le tableau.»

تجدر الإشارة كذلك إلى أن أغلب الملاحظات الواردة في هذا المحور رغم قلتها، كانت في معظمها سلبية بحيث جاء في ملاحظة أخرى ما يلي: «هذه المرحلة غير واردة في درس الأستاذة *[...]* يلاحظ ضعف االلتزام بالمراحل المعتمدة في المنهاج في تدريس القراءة رغم حضور عناصر الشبكة في الدرس إلا أن هذا لا يخضع لنظام ولمراحل منهجية.»

بالإضافة إلى البعد الديداكتيكي الذي اعتمدته الشبكة كمدخل لتجميع المعطيات الخاصة بالتصريف الديداكتيكي لنشاط القراءة، واستنادا إلى التعريف الذي جاءت به «ألطي Altet»، والذي يزاوج بين البعدين البيداغوجي والديداكتيكي في الممارسة التعليمية، نقدم فيما يلي حصيلة ما تضمنته الملاحظات الواردة في البعد البيداغوجي باعتباره المدخل الثاني الذي اعتمدته الشبكة لتجميع الملاحظات، والمتصل أساسا بالجانب التدبيري.

4.2.1. البعد البيداغوجي (تدبير النشاط)

أشرنا سلفا إلى أن البعد الثاني من شبكة الملاحظة والمخصص للجانب البيداغوجي التدبيري للفصل ولنشاط القراءة، لا يشكل من مجموع الأنشطة التي يقوم بها المدرس (ة) في ممارساته التعليمية الخاصة بتعليم القراءة بالمستويين التعليميين الرابع والسادس سوى 7% من مجموع الأنشطة. أما على مستوى طبيعة هذه الأنشطة يمكن القول بأن حضور البعد الأول من الإطار النظري الذي وضعه Bandura باندورا (1986, 1997, 2003)، في محاولته التعريف بمفهوم النشاط بشكل عام والمتعلق بالعوامل الشخصية الداخلية للشخص الممارس والذي يهتم بشكل أساسي بدراسة الفعالية والنجاعة الذاتية للشخص، حاضر بشكل قوي جدا، سواء في جانبه الإيجابي أو السلبي.

وهكذا ففيما يخص الجانب الأول يمكن القول بأن الإرادة الشخصية للمدرس (ة) وعزيمته وإصراره تعتبر مجتمعة عناصر محددة في تغلبه على الصعاب التي قد تعترضه خلال ممارساته التعليمية، وللتدليل على هذا نسوق ما جاء في إحدى الملاحظات المحررة باللغة الفرنسية:

«Malgré le fait que l'enseignante observée n'a jamais bénéficiée d'une formation et malgré le fait qu'elle soit non- amazighophone, elle a très bien réussi sa leçon en respectant les étapes de l'enseignement de la lecture et en faisant participer tous les élèves. Le niveau de ses élèves est très satisfaisant et sa relation avec eux est basée sur le respect, l'interaction et la valorisation des productions des élèves qui témoignent de la confiance en soi l'estime de soi. Elle s'est auto formée [...] cette enseignante mérite d'être suivie, encadrée et encouragée.»

أما فيما يخص الجانب الثاني (السلبي)، فقد أبرزت إحدى الملاحظات مجموعة من السلوكات المشينة للعملية التعليمية التعلمية بصفة عامة، وغير الصحيحة في كيفية تدبير نشاط القراءة، وكذا التفاعلات الصفية. وتسجل هذه الملاحظة ما يلي:

«L'impression générale dégagée de son comportement avec les élèves : C'est un enseignant très peu patient, il réagit négativement aux réponses des élèves, il cherche la facilité à travers la traduction, il se moque des élèves et de leurs niveaux, il ne fait pas participer l'ensemble de la classe».

استنتاج

يلاحظ بأن الجانب البيداغوجي التدبيري للفصل ولنشاط القراءة، لا يشكل من مجموع الأنشطة التي يقوم بها المدرس (ة) في ممارساته التعليمية الخاصة بتعليم القراءة بالمستويين التعليميين الرابع والسادس سوى 7% من مجموع الأنشطة. كما تؤكد الملاحظات المشار إليها أعلاه بشكل عام، ما أوردناه في الجانب النظري المتعلق بتعريف مفهوم الممارسات التعليمية باعتبارها «نشاطا إنتاجيا وبنائيا تحويليا»، في الآن نفسه، إنتاجي لأنه يساهم في تغيير الواقع لتحقيق غايات التعلم، بمعنى توفير الظروف الملائمة لتمكين المتعلم (ة) من التعلمات، وبنائي تحويلي بمعنى تغيير شخص المتعلم (ة) نفسه. كما أن هذا النشاط له طابع تفاعلي؛ بحيث إن إحداث تغييرات في البنية المعرفية للمتعلم (ة) بتمكينه من تعلمات جديدة، يجعل المدرس(ة) يتطور هو الآخر من خلال إغناء وتطوير سجله المعرفي وممارساته المهنية.

2. تحليل واستثمار المعطيات الخاصة بالمقابلة شبه الموجهة

تمت الإشارة في الإطار المنهجي الخاص بهذه الدراسة، وخاصة في النقطة المتعلقة بأدوات تجميع المعطيات، بأن هذه الدراسة اعتمدت، بالإضافة إلى شبكة الملاحظة التي تم تفريغ معطياتها الكمية والنوعية سلفا، **مقابلة شبه موجهة مع أساتذة المستويين الرابع والسادس أفراد العينة المبحوثة حول جملة من القضايا المرتبطة بمفهوم القراءة وتمثلاتهم لهذا النشاط، وكذا لاستراتيجيات تعليم القراءة.** وتعتبر هذه المقابلة من الأدوات التي اعتمدتها الدراسة بغاية تجميع المعطيات التي من شأنها الإسهام في تعميق شرح وتفسير وتأويل النتائج المتوصل إليها من خلال عملية تفريغ شبكات الملاحظات.

وتتألف هذه المقابلة شبه الموجهة من حيث محاورها من شق مخصص للمعلومات العامة المتعلقة بالأستاذ(ة) المستجوب، وتتمثل في مقر العمل والمسار الأكاديمي، ثم طبيعة التكوين (الأساس والمستمر) الذي استفاد منه قبل ولوج عملية التدريس وخلال مزاولة مهامه التربوية.

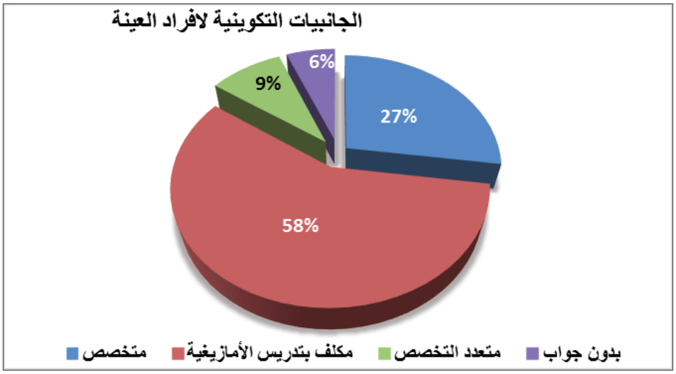
بالإضافة إلى هذا الشق المتعلق بالمعلومات العامة حول المستجوب، اشتملت المقابلة على أربعة محاور أخرى، هَمَّ الأول منها الجانبية اللغوية للمستجوب، أي الفرع أو الأوجه اللغوية التي يتحدث بها ومستوى فهمه للأوجه الأخرى التي لا يتحدث بها، أما المحور الثاني، فقد كان فرصة لمعرفة تمثلات المدرس (ة) حول فهمه الخاص للقراءة وأهميتها وأهدافها، نفس التيمة تطرق إليها المحور الثالث لكن من زاوية كيفية تعليم القراءة، أي ماهي تمثلات المدرس(ة) حول كيفية تعليم القراءة، أما المحور الرابع والأخير فقد خصص لمعرفة تمثلات المدرس للممارسات البيداغوجية في تعليم القراءة.

1.2. المعطيات العامة الواردة بالمقابلة شبه الموجهة

لمعرفة، ليس فقط، الكيفية التي تتم بها عملية تعليم القراءة بالمستويين المستهدفين من الدراسة (الرابع والسادس) من التعليم الابتدائي لدى أفراد العينة المبحوثة، بل حتى تمثلاتهم حول مفهوم القراءة وأهميتها، وكذا مختلف الاستراتيجيات التي يتم اعتمادها أثناء التصريف الديداكتيكي لها، نعتبر أن معرفة الجانبيات التكوينية لأفراد هذه العينة المبحوثة، أمر مهم جدا استحضارا للعلاقة الوطيدة والمحتمل قيامها بين صنف التكوين وبين الممارسات التعليمية سواء من الناحية الديداكتيكية أو من الناحية البيداغوجية. وعليه يقدم المبيان أسفله معطيات حول الجانبيات التكوينية لأفراد العينة المبحوثة.

1.1.2. الجانبيات التكوينية لأفراد العينة المبحوثة

المبيان رقم:47

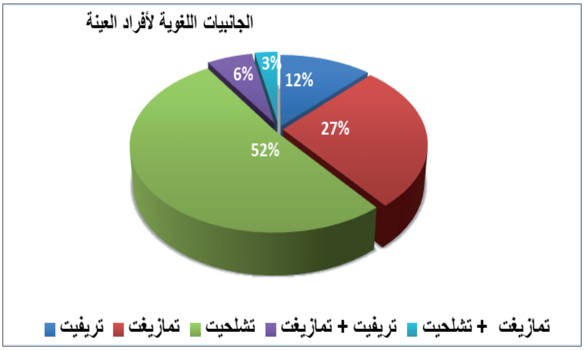


يتضح من خلال المبيان أعلاه، أننا أمام ثلاثة أصناف من أساتذة اللغة الأمازيغية: متخصصون، مكلفون بتدريس اللغة الأمازيغية ومتعددو اللغات. ويشكل صنف الأساتذة المكلفين بتدريس اللغة الأمازيغية الصنف الأكثر تمثيلية، إذ يبلغ عددهم 19 أستاذا وأستاذة بنسبة مئوية بلغت 58%، ويأتي في المرتبة الثانية صنف الأساتذة المتخصصين وعددهم 9 بنسبة مئوية قدرت بـ 27% وفي المرتبة الثالثة والأخيرة نجد صنف الأساتذة متعددي اللغات وهم 3 أساتذة بنسبة مئوية قدرت بـ 9%، مع الإشارة إلى أن فردين 2 من أفراد العينة المبحوثة لم يصرحا بطبيعة التكوين الذي تلقياه قبل مزاولة مهام التدريس.

يمكن القول إذن بأن العينة المبحوثة غير منسجمة على مستوى الجانبيات التكوينية لأفرادها، بحيث إن جانبياتهم التكوينية مختلفة كما يوضح ذلك المبيان أعلاه، وبما أن مجال التكوين يشكل حيزا هاما في بناء أثر المدرس effet-maître الذي سبقت الإشارة إلى أنه يفسر ما بين 10% و20% من التغايرات في نتائج إنجازات المتعلمين، وهي نسبة مئوية تفوق كثيرا تلك التي حددت لكل من «أثر المؤسسة التعليمية = *effet – établissement*» وكذا «أثر الفصل أو القسم = effet-classe»، فإن معرفة الممارسات التعليمية التي يقوم بها أستاذ مادة اللغة الأمازيغية في تصريفه لمكون القراءة، لا يمكن ألا تأخذ بعين الاعتبار هذا البعد التكويني.

2.1.2. الجانبيات اللغوية لأفراد العينة المبحوثة

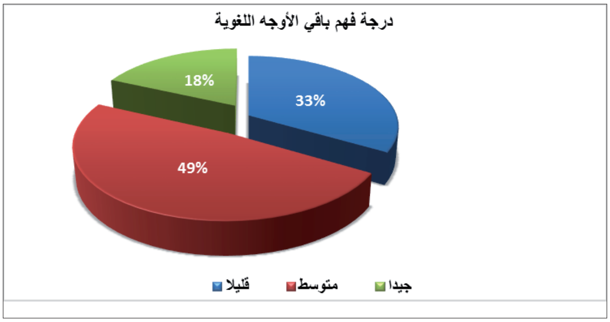
المبيان رقم:48



رغم التباين الجغرافي للمؤسسات التعليمية التي أجريت بها الدراسة، يتضح من خلال المبيان أعلاه بأن الجانبيات اللغوية لأفراد العينة المبحوثة مختلفة، مع هيمنة لفرع تاشلحيت؛ بحيث إن 17 أستاذ وأستاذة يتحدثون بهذا الفرع اللغوي بنسبة مئوية بلغت 52%، يليه بعد ذلك فرع تمازيغت الذي يتحدثه 9 أساتذة بنسبة مئوية بلغت 27%، وأما بالنسبة لفرع تاريفيت ففقط 4 أساتذة هم الذين يتحدثون به بنسبة مئوية حددت في 12%، وقليل جدا عدد الأساتذة الذين يتحدثون أكثر من فرع لغوي واحد: فقط 1 منهم من يتحدث تاشلحيت وتمازيغت، وإثنان منهم من يتحدثان تمازيغت وتاريفيت. يلاحظ من خلال المبيان أعلاه كذلك غياب من يجمع بين فرعي تشلحيت وتاريفيت.

هذا الاختلاف والتباين الحاصل على مستوى الجانبيات اللغوية لأفراد العينة المبحوثة سيكون له تأثير بارز على مستوى درجة فهم باقي الأوجه اللغوية غير المتحدث بها من قبل المدرس، والتي قد تكون فرعا لغويا يتحدث بها المتعلم. ولمعرفة درجة هذا الفهم يمكن الاستئناس بما ورد في المبيان أسفله.

المبيان رقم:49



يلاحظ من خلال المعطيات الواردة في المبيان أعلاه بخصوص درجة فهم أفراد العينة المبحوثة للأوجه اللغوية الأمازيغية الأخرى، بأن فقط 6 أساتذة من أفراد العينة هم من يفهمون بشكل جيد باقي الأوجه اللغوية غير تلك التي يتحدثون بها بنسبة مئوية بلغت 18%، مقابل نصف العينة المبحوثة تقريبا ممن يفهمون بشكل متوسط الأوجه اللغوية الأخرى غير الوجه اللغوي الذي يتحدثونه وعددهم 16 أستاذ وأستاذة بنسبة مئوية قدرت ب49%. أما الذين لا يفهمون الأوجه اللغوية التي لا يتحدثونها إلا قليلا فعددهم 11 أستاذ وأستاذة بنسبة مئوية بلغت 33%.

بالإضافة إلى هذه المعطيات الكمية التي مكنتنا أداة المقابلة شبه الموجهة التي أجريت مع أفراد العينة المبحوثة من تجميعها، هناك معطيات أخرى نوعية وردت في هذه المقابلة سنعمل فيما يلي على تفريغها.

2.2. المعطيات النوعية الواردة بالمقابلة شبه الموجهة

من أجل استثمار المعطيات النوعية الخاصة بالمقابلة شبه الموجهة مع أفراد العينة المبحوثة، تم الاستناد إلى نفس المنهجية التي تم توظيفها لتفريغ معطيات الكيفية الخاصة بشبكة الملاحظة، أي منهجية تحليل المحتوى، وذلك لأن الاهتداء إليها وتوظيفها يعتبر، كما أسلفنا، مهما بحيث تتيح إمكانيات هائلة للباحث من أجل استثمار المعطيات النوعية التي تم تجميعها بغرض تحليلها وتأويلها. وسنقتصر على المحاور الثلاثة الأخيرة الواردة في هذه المقابلة لكون الأسئلة الواردة فيها أسئلة مفتوحة، في حين أن أسئلة المحور الأول مغلقة ويمكن معالجتها على نحو مختلف.

1.2.2. تمثلات المدرس(ة) حول مفهوم القراءة وأهميتها وأهدافها

استأثر موضوع التمثلات، ولمدة زمنية غير قصيرة، باهتمام الكثير من العلماء والباحثين في مختلف العلوم الإنسانية. وبالتالي، فإن الحديث عن التمثلات في هذا المقام لا ينبغي أن يفهم منه تناولها كموضوع للتحليل، بقدر ما سنقتصر على تناوله في علاقته بتعلم واكتساب المعرفة عموما.

ونقصد بالتمثلات في هذا السياق، مجمل المعارف الأولية المكتسبة خارج إطار العلوم المختصة، أي المعلومات العامة التي استوعبها الفرد في محيطه السوسيو ثقافي، والتي قد تحتاج إلى سند علمي وخلفية نظرية تمنحها مصداقيتها ومشروعيتها كمعرفة مقبولة.

اعتبارا لما سلف، واعتمادا على تقنية تحليل المحتوى كما أسلفنا سنعمل على فحص تمثلات أفراد العينة المبحوثة حول مفهوم القراءة وأهميتها وأهدافها في هذا المحور الأول، انطلاقا من مجموع التصريحات التي وردت على لسانهم لحظة استجوابهم. ويمكن تصنيف هذه التصريحات حسب ما يلي:

- ✓ **مفهوم القراءة عموما وفي الأمازيغية خصوصا**

بشأن تعريف القراءة، يلاحظ من مختلف التعريفات التي تقدم بها افراد العينة

المبحوثة لما طلب منهم ذكر ثلاث كلمات تتبادر إلى ذهنهم مباشرة حين يسمعون مصطلح القراءة عموما، وجود نوع من الإجماع على أن القراءة هي مرادف لاكتساب وتعلم اللغة أو الفهم، وذلك سواء في مفهومها العام أو حينما يربطونها بمجال اللغة الأمازيغية. بالإضافة إلى هذا، لاحظنا من خلال عملية تفريغ الأجوبة أن هناك من المدرسين من لم يستطع أن يذكر ولا كلمة واحدة جوابا على السؤال المطروح عليه.

يمكن تفسير هذا النوع من الإجماع الحاصل على مستوى التعريف بالقراءة عموما أو في مجال اللغة الأمازيغية لدى أفراد العينة المبحوثة، بخصوصيات التمثلات بشكل عام حينما نتناولها من الناحية الاجتماعية، كما توضحها أعمال إميل دوركهايم التي تذهب إلى القول بأن التمثلات في بعدها الاجتماعي تتأسس على شكل قيم ومعايير للسلوك والتذوق، كما أنها تتغير بتغيير الحياة الاجتماعية. أما من حيث مصدرها فهي تتشكل انطلاقا من الأوضاع والمواقف والميولات الثقافية التي تحكم رؤية المجتمع للعالم، كما تحكم أنماط تفكيره وأسلوب عيشه والمعايير المعتمدة فيه حسب الأولويات. في هذا الإطار لا أحد يخفى عليه نظرة مجتمعنا للقراءة من خلال التمثلات الجماعية التي نحملها عن القراءة وعن مفهومها.

- ✓ **أهمية القراءة عموما وفي الأمازيغية خصوصا**

بالنسبة لأهمية القراءة عموما وفي مجال اللغة الأمازيغية خصوصا، فإن كل أفراد العينة المبحوثة يجمعون على أن القراءة مهمة جدا، بما فيهم حتى الذين عجزوا على تقديم تصورهم عن مفهوم القراءة وتعريفهم لها. وتبدو بعض الاختلافات بين أفراد العينة فقط على مستوى تجليات هذه الأهمية ومن خلال كذلك تمثلاتهم بخصوص أهداف القراءة.

بالنسبة لأهمية القراءة، يرى عدد مهم من أفراد العينة بأن أهمية القراءة تكمن في القدرة والدربة على القراءة السريعة، وامتلاك معجم لغوي غني، إضافة إلى التمكن من الأساليب والتراكيب اللغوية. وفيما يلي ما جاء به أحد أفراد العينة حول تجليات أهمية القراءة حيث يعتبرها نوعا من اكتساب «الطلاقة في النطق، التزود بالرصيد اللغوي بالإضافة إلى التعبير، التمكن من معرفة الأساليب والتراكيب». وهناك من يفسر أهمية القراءة بالقدرة على الحصول على المعلومة وفهمها وتحليلها.

هذه التمثلات حول مفهوم القراءة وأهميتها بصفة عامة وفي مجال اللغة الأمازيغية أساسا، سيؤثر لا محالة في تصور أفراد العينة المبحوثة حول كيفية التصريف البيداغوجي لتعليم القراءة، وهذا ما سنلاحظه من خلال أجوبتهم الخاصة بالمحور الثاني المتعلق بتمثلاتهم حول كيفية تعليم القراءة.

2.2.2. تمثلات المدرس(ة) حول كيفية تعليم القراءة

تناول هذا المحور نقطتين أساسيتين تتعلق أولاهما بتقدير الكيفية التي ينبغي أن تتم بها عملية تعليم القراءة عموما، أما الثانية فتتناول كيفية تعليم القراءة لكن في اللغة الأمازيغية، وكانت الإجابات التي تم تفريغها بخصوص هاتين النقطتين كما يلي:

- ✓ **كيفية تعليم القراءة عموما**

لاحظنا وجود نوع من التفاوت بين أفراد العينة المبحوثة بشأن تمثلهم للكيفية التي ينبغي أن تتم بها عملية تعليم القراءة، بحيث منهم من يرى بأن تعليم القراءة لا يعدو أن يكون ضربا من تعليم الحروف والكلمات والجمل، ومنهم من له تصور أكثر شمولية وشساعة، إذ يرى بأن عملية تعليم القراءة تقوم على خطوات منهجية ومراحل محددة تتلخص في: التمهيد ثم التسميع ثم الفهم. وفي هذا الإطار نورد ما جاء به أحد أفراد العينة المبحوثة في هذا المجال حيث يقول بأن كيفية تعليم القراءة عموما تتم من خلال: «ملاحظة الصورة (تمهيد) (معرفة الرصيد اللغوي السابق)، تسميع النص والشرح (معرفة مدى فهم النص)، قراءة ثانية للنص مع احترام علامات الترقيم، طرح الأسئلة، التمكن من القراءة، ملاحظة الظواهر الإملائية من خلال النص، استخراج الأساليب والتراكيب».

ما لاحظناه كذلك من خلال أجوبة أفراد العينة، أن البعض منهم لا يقدم تصورا لكيفية تعليم القراءة بقدر ما يقدم نقدا للطرائق المعتمدة حاليا في تعليم القراءة عموما ويحنون إلى الطرائق القديمة كما عبر أحد المستجوبين حيث يقول بأنه «غير راضي على الطريقة التي نعلم بها القراءة حاليا، فطريقة بوكماخ تبقى هي الأفضل.»

✓ **كيفية تعليم القراءة في الأمازيغية خصوصا**

نفس الملاحظات التي سجلناها بالنسبة للنقطة الأولى من هذا المحور تسري على النقطة الثانية منه، مع التأكيد على أنه ينبغي التركيز أكثر على المعنى في تعليم القراءة في اللغة الأمازيغية أكثر من التركيز على الحروف الهجائية.

3.2.2. تمثلات المدرس(ة) حول الممارسات البيداغوجية في تعليم القراءة

بخصوص هذا المحور الذي حاول ملامسة تمثلات المدرسين بشأن مفهوم استراتيجيات القراءة ومدى أهمية تطويرها لدى المتعلمين، وكذا معرفة مدى إسهام تكوينه (الأساس والمستمر) في تطوير استراتيجيات تعليم القراءة لدى المتعلمين، تم تسجيل ما يلي:

مفهوم استراتيجيات القراءة وأهمية تطويرها لدى المتعلمين

بالعودة إلى ما تم تجميعه من أفكار بشأن تمثل أفراد العينة لمفهوم استراتيجيات القراءة وأهمية تطويرها لدى المتعلمين، نلاحظ بأنه رغم وجود نوع من الإجماع حول أهمية تطوير استرتيجيات القراءة لدى المتعلمين، هناك نوع من التداخل بين فهمهم للاستراتيجيات وبين تعريفهم لمفهوم القراءة كما سبق وأن قدمناه، بحيث إن معظمهم يرى في مفهوم الاستراتيجيات ضرب من الفهم والتحليل والاستنتاج أو التعلم والتواصل. وبالتالي فهناك نوع من الخلط بين مفهوم القراءة واستراتيجيات تعليمها، ومنهم من يتحدث عن كون استراتيجيات القراءة هي تطوير لكفايات القراءة والفهم.

✓ **إسهام التكوين (الأساس والمستمر) في تطوير استراتيجيات تعليم القراءة**

بخصوص ما عبر عنه أفراد العينة المبحوثة بشأن مدى إسهام تكوينهم الأساس والمستمر في تطوير استراتيجيات القراءة لدى المتعلمين، لا حظنا نوعا من الترابط المنطقي الدال بين إجاباتهم وبين درجة الرضى عن التكوين الذي تلقاه المستجوب، بحيث إن أغلب الإجابات التي لم تتمكن من تعريف استراتيجيات القراءة، لم يكن أصحابها قد تلقوا تكوينا أساسيا في مجال تدريس اللغة الأمازيغية، والعكس صحيح، إذ إن بعض الإجابات التي ترى في استراتيجيات القراءة نوعا من تطوير كفايات القراءة والفهم لدى المتعلم، نابعة من كون أصحابها استفادوا من التكوين الأساس بالمراكز

الخاصة بالتكوين في صيغتها الأولى، كما راكموا تجربة مهمة في ممارسة التعليم وتدريس لغات أخرى مثل اللغة العربية قبل إدراج اللغة الأمازيغية في المسارات الدراسية. ويقول أحد المستجوبين بهذا الصدد:

«Ma formation initiale au CFI et mon expérience de 21 ans d'enseignement de la langue arabe m'ont beaucoup aidé à surmonter les difficultés liées à l'enseignement de l'amazighe.»

استنتاج

بغض النظر عن مدى تطابق ما جاء في أجوبة أفراد العينة المبحوثة، وعن مدى انسجامه مع المحددات النظرية التي قدمناها سلفا بخصوص مفهوم القراءة وأهميتها وأهدافها أو الكيفية التي ينبغي أن تتم بها عملية تعليمها ولا سيما الاستراتيجيات التي يجب اعتمادها خلال عملية التعليم والتعلم من جهة، وبممارساتهم الفعلية من جهة أخرى، بغض النظر عن كل هذا، نعتقد أن هناك نوعا من التأثير الذي تمارسه التمثلات الجماعية لدى أفراد العينة المبحوثة حول مفهوم القراءة واستراتيجيات تعليمها، وقد امتدت هذه التمثلات الجماعية إلى ممارساتهم التعليمية الفعلية لعملية تعليم القراءة، الأمر الذي جعلهم لا يستفيدون كثيرا مما جاء في الكتب المدرسية والدلائل المصاحبة لها من تعليمات مساعدة ومؤطرة لعملية تعليم وتعلم القراءة في اللغة الأمازيغية.

هذا ما سنحاول البحث فيه بنوع من التفصيل في المحور الموالي الذي سيكون مناسبة لتفسير النتائج المتوصل إليها سواء من الناحية الكمية أو الكيفية استنادا إلى بعض المتغيرات التي اعتمدتها الدراسة.

الفصل الرابع

قراءة وتفسير نتائج الدراسة
في ضوء بعض المتغيرات

بعد أن قدمنا في الفصل الثالث المعطيات النوعية للدراسة حول كيفية تنمية استراتيجيات القراءة، ننتقل في هذا الفصل الرابع والأخير إلى تقديم نتائج الدراسة في علاقتها ببعض المتغيرات المستقلة، استنادا دائما إلى ما عبر عنه الأساتذة عينة الدراسة من أفكار خلال استجوابهم في علاقة مع مجموعة من الأنشطة البيداغوجية والديداكتيكية التي يتم القيام بها خلال ممارستهم التعليمية.

1. قراءة وتفسير النتائج في ضوء بعض المتغيرات المعتمدة في الدراسة

سبقت الإشارة في الجانب المتعلق بالمنهجية المتبعة في إنجاز هذه الدراسة إلى أن هذه الأخيرة اعتمدت عُدَّة لتجميع المعطيات تتألف من شبكة للملاحظة، وكذا مقابلة شبه موجهة مع أفراد العينة المبحوثة الغرض منها هو تعميق التحليل وتفسير النتائج المتوصل إليها عن طريق شبكة الملاحظة، وقد تضمنت هذه المقابلة شبه الموجهة مجموعة من المحاور سبق التفصيل في مضامينها، يهمنا في هذه النقطة التذكير بتلك التي تتضمن المعلومات العامة المتعلقة بالأستاذ المستجوب، كمساره الأكاديمي والمستوى التعليمي الذي يدرسه، وتخصصه الأصلي وطبيعة التكوين الذي استفاد منه قبل مباشرة عملية التدريس وخلال مزاولة مهامه التربوية، وكذا جانبياته اللغوية؛ أي الفرع/ الفروع أو الأوجه اللغوية التي يتحدث بها ومستوى فهمه لها.

تأتي أهمية هذه المعطيات على اعتبار أنها تمثل متغيرات مستقلة اعتمدتها الدراسة لقراءة وتفسير النتائج المتوصل إليها، خاصة ما يرتبط بعلاقة هذه المتغيرات بمدى استثمار الاستراتيجيات المتعارف عليها في مجال تعليم القراءة بمراحلها الثلاث،

سواء بشكل كلي أو جزئي أو منعدم[1]. وبغض النظر عن علاقة النتائج بهذه المتغيرات، نقدم بداية، نظرة عامة حول درجة استثمار المرحلة الأولى من قبل المستجوبين.

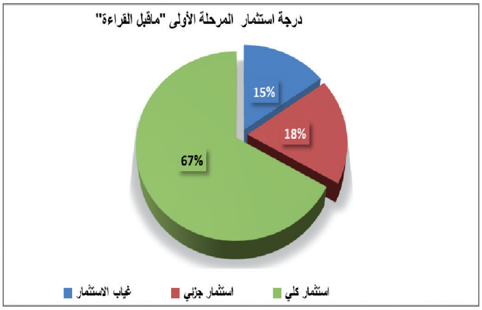
1.1 . النتائج العامة لدرجة استثمار المرحلة الأولى «ما قبل القراءة»

قدمنا في الفصل الثاني قراءة في المعطيات العامة الخاصة بكيفية تنمية استثمار استراتيجيات القراءة لدى أفراد العينة المبحوثة، انطلاقا من الأسئلة المحورية التي طرحتها الدراسة والتي تم تفريعها إلى أسئلة فرعية معتمدين في ذلك على منهجية تقوم على تقديم الإحصائيات الترددية لكل سؤال فرعي على حدة وبالنسبة لمجموع أفراد العينة المبحوثة.

في هذا الفصل الرابع، سنعمد إلى تقديم معطيات الدراسة بعد أن تمت إعادة ترميز الأسئلة الفرعية المشكلة لكل مرحلة على حدة وتجميعها في أفق تبني سلم تقييمي لكل مرحلة على حدة غالبا ما يكون ثلاثي الأبعاد من جهة، كما سنقدم هذه المعطيات في علاقتها ببعض المتغيرات المستقلة التي اعتمدتها الدراسة من ناحية أخرى.

وبالتالي، فإننا سنعمل على تقديم هذه النتائج بالنظر إلى درجة استثمارها في كل مرحلة على حدة، وبداية نقدم المعطيات الخاصة بدرجة استثمار المرحلة الأولى «ما قبل القراءة».

المبيان رقم:50



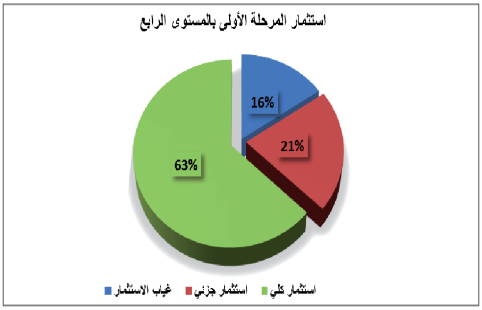
(1) تمت إعادة ترميز بنود هذه المرحلة الأولى من مراحل تعليم القراءة، وتجميعها وفق سلم تقييمي ثلاثي الأبعاد، يسمح باستثمارها إحصائيا، وهكذا ميزنا فيها بين الاستثمار الكلي والجزئي وغياب الاستثمار.
- نقصد بالاستثمار الكلي: الإنجاز الإيجابي لكل البنود الأربعة لهذه المرحلة من قبل الأستاذ الممارس.
- الاستثمار الجزئي: نقصد به الإنجاز الإيجابي لبندين على الأقل من مجموع بنود هذه المرحلة من قبل الأستاذ الممارس.
- غياب الاستثمار: عدم الإنجاز الإيجابي لأي بند من بنود هذه المرحلة

يلاحظ في المبيان أعلاه أن 67% من أفراد العينة المبحوثة يستثمرون مرحلة ما قبل القراءة بشكل كلي أي باعتماد مختلف الخطوات المنهجية المتضمنة في هذه المرحلة والمتمثلة أساسا في توظيف المعرفة السابقة للمتعلمين والصور والأسناد واستثمار عنوان النص وكذا اعتماد استراتيجيات أخرى. في حين أن 15% فقط هم الذين لا يعملون على استثمار هذه المرحلة، وبنسبة متقاربة يتم استثمار هذه المرحلة بشكل جزئي من قبل أفراد العينة المبحوثة، وذلك بنسبة مئوية تقدر بـ 18%.

إذا كانت هذه هي النتائج العامة لدرجة استثمار المرحلة الأولى من قبل أفراد العينة المبحوثة، فماذا عن النتائج المرتبطة بدرجة استثمار هذه المرحلة عند الأساتذة المبحوثين حسب المستوى الذي يدرسونه، وفيما يلي النتائج المتصلة بالمستوى الرابع.

1.1.1. درجة استثمار المرحلة الأولى «ما قبل القراءة» بالمستوى الرابع

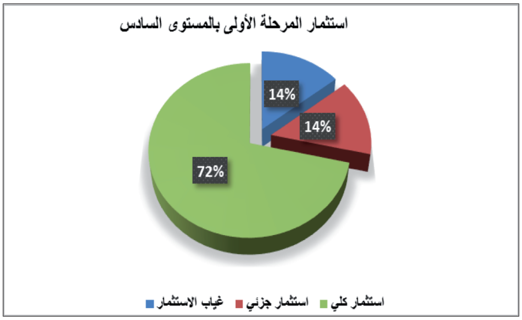
المبيان رقم:51



يوضح المبيان أعلاه، درجة استثمار الأساتذة المبحوثين، المُدَرِّسين لمستوى الرابع ابتدائي، للمرحلة الأولى من مراحل تعليم القراءة المتمثلة في «ما قبل القراءة»؛ بحيث إن63% منهم يستثمرون بـشكل كل كلي هذه المرحلة، مقابل 21% ممن يستثمرون منهم هذه المرحلة بشكل جزئي، وفقط 16% هم الذين لا يستثمرون البتة هذه المرحلة. فماذا عن الأساتذة الذين يدرسون المستوى السادس؟

2.1. درجة استثمار المرحلة الأولى «ما قبل القراءة» بالمستوى السادس

المبيان رقم:52



إذا كانت نسبة الاستثمار الكلي للمرحلة الأولى لدى أفراد العينة المبحوثة الذين يدرسون المستوى الرابع قد بلغت 63%، فإن نسبة زملائهم الذين يدرسون المستوى السادس ممن شملتهم الملاحظة، تفوق كثيرا هذه النسبة؛ إذ إن 72% منهم يستثمرون بشكل كلي المرحلة الأولى كما هو واضح في المبيان أعلاه. وتجدر الإشارة إلى أن نسبة الذين يستثمرون بشكل جزئي هذه المرحلة تتساوى مع تلك الخاصة بالذين لا يستثمرون نهائيا هذه المرحلة والتي تقدر بـ 14%.

بالإضافة إلى متغير المستوى المدرس، اعتمدت الدراسة متغيرات مستقلة أخرى بغاية تفسير هذه النتائج العامة الخاصة باستثمار المرحلة الأولى من مراحل تعليم القراءة، من بين هذه المتغيرات طبيعة تكوين الأساتذة أو جانبياتهم التكوينية، وكذا عدد الدورات التكوينية المستفاد منها في إطار التكوين المستمر.

1 .3. درجة استثمار المرحلة الأولى «ما قبل القراءة» في علاقته بالتكوين

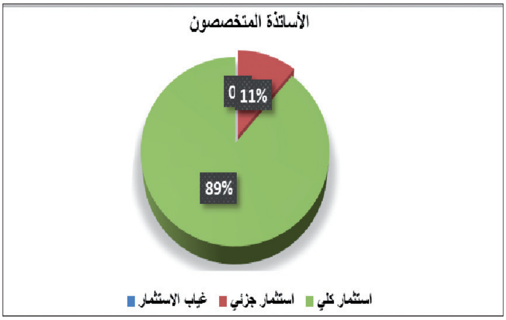
سنعالج في هذه النقطة مدى استثمار الأساتذة، أفراد العينة المبحوثة، للمرحلة الأولى من استراتيجيات القراءة المتعارف عليها دوليا والتي سبق التفصيل فيها في الشق النظري الخاص بهذه الدراسة، وذلك في ضوء متغير طبيعة التكوين الأساس الذي تلقاه أفراد العينة، وكذا عدد الدورات التكوينية التي استفادوا منها في إطار التكوين المستمر.

تتسم العينة المبحوثة، على مستوى طبيعة التكوين، بعدم الانسجام؛ بحيث تتضمن أصنافا متعددة من الأساتذة فمنهم المتخصصون في تدريس اللغة الأمازيغية

ومنهم المكلفون بتدريسها ومنهم متعددو اللغات. نفس الملاحظة يمكن تسجيلها بخصوص عدد الدورات التكوينية التي استفاد منها هؤلاء الأساتذة في إطار التكوين المستمر، والتي تتسم هي الأخرى بعدم التكافؤ على مستوى عددها، الأمر الذي يجعل ممارساتهم التعليمية متباينة وغير متكافئة. وعليه، فمن الجوانب التي تمت ملاحظتها في هذه الممارسات، ما يرتبط بمدى استثمار مختلف هذه الفئات لاستراتيجيات القراءة، على اعتبار أن هذا هو محور الدراسة الحالية التي تريد أن تتعرف على الكيفية التي تتم بها عملية تعليم القراءة في اللغة الأمازيغية بالتعليم الابتدائي خاصة بمستويي الرابع والسادس. ونقدم فيما يلي النتائج الخاصة بهذا المعطى، المتمثل في مدى استثمار المرحلة الأولى الخاصة باستراتيجيات القراءة والمتمثلة في مرحلة «ما قبل القراءة»، في علاقته بطبيعة التكوين الأساس لأفراد العينة المبحوثة، قبل الانتقال إلى فحص هذه النتائج في علاقتها بعدد الدورات التكوينية المستفاد منها في إطار التكوين المستمر.

1.2.1. درجة استثمار المرحلة الأولى «ما قبل القراءة» لدى الأساتذة المتخصصين

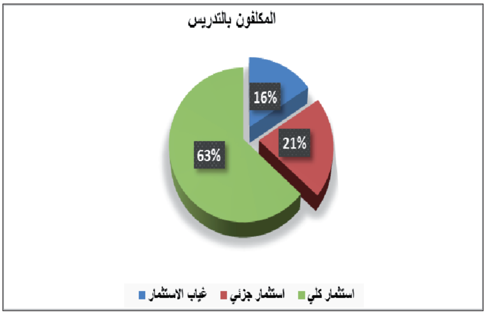
المبيان رقم: 53



يلاحظ من خلال الجدول أعلاه المخصص لعلاقة طبيعة التكوين بمدى استثمار المرحلة الأولى لتعليم القراءة، خاصة لدى الأساتذة المتخصصين، أن نسبة الاستثمار الكلي لمرحلة ما قبل القراءة لدى هذه الفئة من الأساتذة بلغت 89%، مقابل 11% من الاستثمار الجزئي، وانعدام غياب الاستثمار لدى هذه الفئة من الأساتذة.

2.2.1. درجة استثمار المرحلة الأولى «ما قبل القراءة» لدى الأساتذة المكلفين بتدريس اللغة الأمازيغية

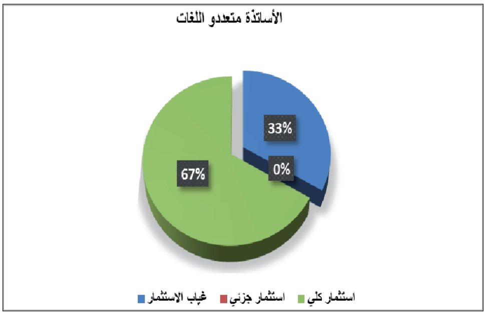
المبيان رقم: 54



يلاحظ من خلال المبيان أعلاه أن نسبة مهمة من الأساتذة المكلفين بتدريس اللغة الأمازيغية يعمدون إلى الاستثمار الكلي لمرحلة ما قبل القراءة بنسبة بلغت 63% مقابل 16% ممن لا يستثمرون منهم هذه المرحلة، وبنسبة مئوية مهمة ممن يستثمرون جزئيا هذه المرحلة والمقدرة بـ 21% منهم.

3.2.1. درجة استثمار المرحلة الأولى «ما قبل القراءة» لدى الأساتذة متعددي اللغات

المبيان رقم:55

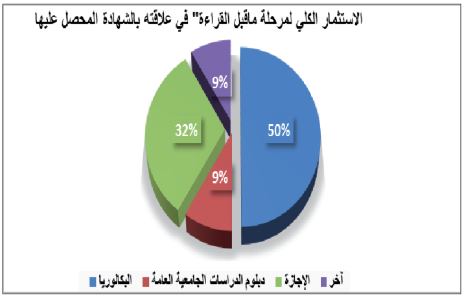


أما بالنسبة للأساتذة متعددي اللغات، فنسبة مهمة منهم، قدرت بـ 67% كذلك تعمل على الاستثمار الكلي لهذه المرحلة الأولى من مراحل تعليم القراءة، مع الإشارة إلى أن النتائج أبانت أن هذه الفئة من المدرسين لا تعمد إلى الاستثمار الجزئي لهذه المرحلة، كما أن نسبة مهمة منهم، بلغت 33%، لا يستثمرون هذه المرحلة نهائيا.

4.2.1. درجة استثمار المرحلة الأولى «ما قبل القراءة» حسب نوع الشهادة المحصل عليها

بالإضافة إلى علاقة طبيعة التكوين الأساس والمستمر لأفراد العينة المبحوثة بمدى استثمارها للمرحلة الأولى من مراحل استراتيجيات القراءة، يتضح أن لنوع الشهادة المحصل عليها من قبل أفراد العينة المبحوثة أثرا، كذلك، في تفسير مدى استثمارهم لهذه المرحلة؛ بحيث يلاحظ، كما هو وارد في المبيان أسفله، أن نصف أفراد العينة المبحوثة (50%) الذين يستثمرون بشكل كلي هذه المرحلة حاصلون على شهادة البكالوريا. وجدير ذكره هنا أن هؤلاء الحاصلين على شهادة البكالوريا استفادوا من تكوين أساسي لمدة سنتين، على اعتبار أن البكالوريا كانت هي الشهادة التي تخول لصاحبها إمكانية ولوج مراكز تكوين المعلمين والمعلمات سابقا قبل إحداث المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، وبالتالي فإن هذه المدة الزمنية من التكوين سمحت لهم بمراكمة معرفة مهمة على مستوى الممارسة والتطبيق، ناهيك عن سنوات الأقدمية والتجربة. وتأتي في المرتبة الثانية فئة من المدرسين الحاصلين على شهادة الإجازة والذين يستثمرون بشكل كلي مرحلة ما قبل القراءة في تعليمهم لنشاط القراءة بنسبة بلغت 32%، وهنا مرة أخرى ينبغي التذكير بأن من شروط ولوج مراكز تكوين المعلمين والمعلمات في صيغتها القديمة، في مرحلة من مراحل إصلاح المنظومة الوطنية للتربية والتكوين، ضرورة الحصول على شهادة الإجازة متبوعة بسنة من التكوين. أما نسبة الحاصلين على دبلوم الدراسات الجامعية العامة أو شهادة أخرى فلم تتجاوز 9%.

المبيان رقم:56



3.1 درجة استثمار مرحلة «ما قبل القراءة» في علاقته بعدد الدورات التكوينية المستفاد منها

يمكن تفسير درجة استثمار المرحلة الأولى الخاصة باستراتيجيات تعليم القراءة والمتمثلة في «ما قبل القراءة»، بالإضافة إلى المتغيرات السابقة (المستوى المدرس، طبيعة التكوين الأساس، والشهادة المحصل عليها)، بمتغير آخر يتمثل في عدد الدورات التكوينية المستفاد منها في إطار التكوين المستمر، وحيث إن العينة المبحوثة غير متجانسة على هذا المستوى، وبما أن أفرادها لم يستفيدوا من نفس عدد الدورات التكوينية، فإن هذا المتغير يؤثر في درجة استثمار مراحل تعليم القراءة، والتي تهمنا منها في هذه الفقرة، المرحلة الأولى. وقد تم اعتماد هذا المتغير من خلال تفييئ أفراد العينة إلى صنفين على النحو التالي:

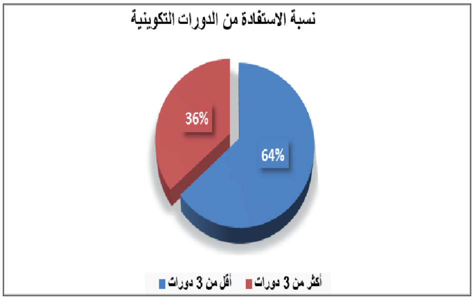
- ✓ أساتذة استفادوا من أقل من ثلاث دورات تكوينية،
- ✓ أساتذة استفادو من أكثر من ثلاث دورات تكوينية،

فجاءت النتائج، بشكل عام، كما هو موضح في المبيان أسفله.

يتضح من المبيان أسفله، أن النسبة المئوية من أفراد العينة المبحوثة الذين استفادوا من أكثر من ثلاث دورات تكوينية في إطار التكوين المستمر، لم تتجاوز 36% فقط، مقابل نسبة 64% ممن استفادوا من أقل من 3 دورات تكوينية، وهي نسبة عالية تدل على أن الاستفادة من دورات التكوين المستمر قليلة، كما توضح تراجع هذا النوع من التكوين في

مجال اللغة الأمازيغية الذي كان يشكل في بداية إدراجها الصيغة التكوينية الأكثر اعتمادا من قبل الوزارة الوصية بتعاون مع المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية.

المبيان رقم:57

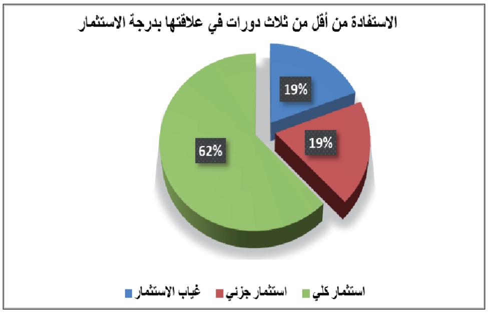


إذا كانت هذه هي النسب العامة الخاصة بمدى استفادة أفراد العينة المبحوثة من الدورات التكوينية، فإن هذه النسب تتغير حينما ننظر فيها في علاقتها ببعض المتغيرات الأخرى مثل درجة استثمارهم للمرحلة الأولى من مراحل تعليم القراءة، وكذا متغير صنف التكوين الأساس. وهذا ما سنوضحه فيما يلي.

3.1.1. درجة استثمار مرحلة «ما قبل القراءة» لدى المستفيدين من أقل من 3 دورات تكوينية

بالعودة إلى المبيان أسفله، يتضح لنا بأن نسبة الأساتذة الذين استفادوا من أقل من ثلاث دورات تكوينية في إطار التكوين المستمر والذين يستثمرون بشكل كلي المرحلة الأولى من مراحل تعليم القراءة «مرحلة ما قبل القراءة» قدرت ب 62%، أما نسبة الذين لا يستثمرون هذه المرحلة أو يستثمرونها جزئيا من هذه الفئة من الأساتذة فقد بلغت 19%.

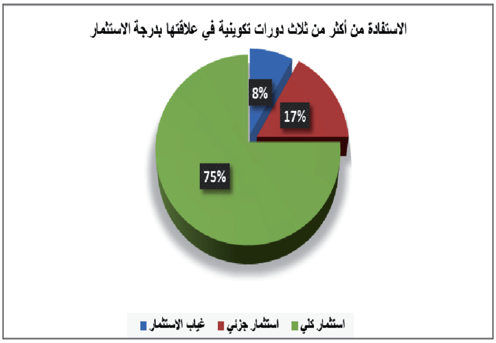
المبيان رقم:58



3.1.2. درجة استثمار مرحلة «ما قبل القراءة» لدى المستفيدين من أكثر من 3 دورات تكوينية

أما بالنسبة للأساتذة الذين استفادوا من أكثر من ثلاث دورات تكوينية ولا يستثمرون المرحلة الأولى فقد كانت نسبتهم ضعيفة بحيث لم تتجاوز 8%، أما الذين يستثمرون بشكل جزئي هذه المرحلة فإن نسبتهم قدرت بـ 17%. في حين أن الغالبية العظمى من الأساتذة الذين استفادوا من أكثر من ثلاث دورات تكوينية والذين تقدر نسبتهم بـ 75%، فإنهم يستثمرون بشكل كلي هذه المرحلة الأولى كما هو مبين في المبيان أسفله.

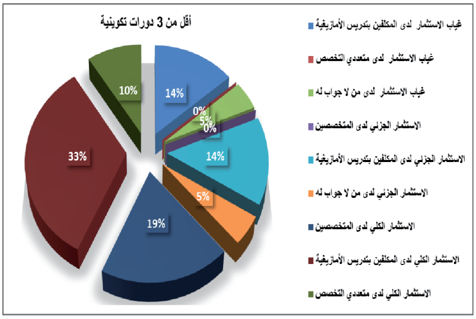
المبيان رقم:59



3.1.2 استثمار مرحلة «ما قبل القراءة» في علاقته بعدد الدورات التكوينية وبطبيعة التكوين الأساس

لما نظرنا في هذه النتائج العامة في علاقتها بطبيعة التكوين الأساس، من خلال التفيئ المعتمد سلفا أي الأساتذة المتخصصون، المكلفون بتدريس الأمازيغية ثم متعددو اللغات من جهة، وبمدى استثمار المرحلة الأولى من مراحل تعليم الأمازيغية، وعلاقة كل هذا بعدد الدورات التكوينية المستفاد منها من جهة أخرى، جاءت هذه النتائج على النحو التالي:

المبيان رقم:60



من خلال المبيان أعلاه، ومن خلال الجمع بين المتغيرات الثلاث المشار إليها سلفا، نلاحظ بأن نسبة الأساتذة المكلفين بتدريس الأمازيغية المستفيدين من أقل من ثلاث دورات تكوينية والذين يغيب لديهم استثمار المرحلة الأولى بلغت 14%، في حين نجد نسبة 5% ممن لا جواب لهم (أي أننا لا نعرف طبيعة تكوينهم)، والذين لم يستفيدوا إلا من أقل من 3 دورات تكوينية، لا يستثمرون هذه المرحلة. وتجدر الإشارة إلى أن نسبة الأساتذة المتخصصين المستفيدين من أقل من 3 دورات تكوينية ولا يستثمرون هذه المرحلة الأولى منعدمة تماما.

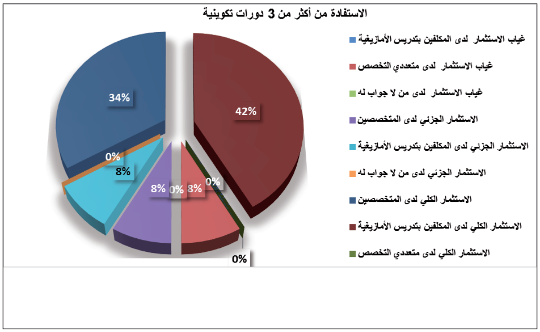
أما بالنسبة للاستثمار الجزئي لهذه المرحلة، فيلاحظ من خلال نفس المبيان أعلاه أن نسبة الأساتذة المتخصصين المستفيدين من أقل من 3 دورات تكوينية والذين يستثمرون جزئيا هذه المرحلة منعدمة، كما أنه هناك نسبة 5% ممن لا جواب لهم واستفادوا من أقل من 3 دورات تكوينية يستثمرون جزئيا هذه المرحلة، مقابل نسبة

14% من المكلفين بتدريس الأمازيغية والمستفيدين من أقل من 3 دورات تكوينية، وبنسبة 5% ممن لا جواب لهم ويستثمرون جزئيا هذه المرحلة الأولى.

بالنسبة للاستثمار الكلي للمرحلة الأولى، يتضح من نفس المبيان أعلاه، أن نسبة 33% من الأساتذة المكلفين بتدريس اللغة الأمازيغية والمستفيدين من أقل من 3 دورات تكوينية يستثمرون كليا مرحلة ما قبل القراءة، مقابل نسبة 19% من الأساتذة المتخصصين الذين استفادوا من أقل من 3 دورات تكوينية ويستثمرون بشكل كلي المرحلة الأولى من مراحل تعليم القراءة، أما نسبة متعددي اللغات المستفيدين من أقل من 3 دورات تكوينية ويستثمرون كليا هذه المرحلة فقد بلغت 10%.

إذا كانت هذه هي نسب استثمار، مختلف فئات الأساتذة المستفيدين من أقل من 3 دورات تكوينية، للمرحلة الأولى، فماذا عن تلك الخاصة بالذين استفادوا من أكثر من 3 دورات تكوينية؟ هذا ما يوضحه المبيان أسلفه.

المبيان رقم:61



من خلال المبيان أعلاه، نلاحظ بأن نسبة الأساتذة المكلفين بتدريس الأمازيغية المستفيدين من أكثر من ثلاث دورات تكوينية والذين يغيب لديهم استثمار المرحلة الأولى، هي نسبة منعدمة، مثلهم في ذلك مثل زملائهم الذين لا جواب لهم (أي أننا لا نعرف طبيعة تكوينهم)، والذين استفادوا من أكثر من 3 دورات تكوينية، في حين أن نسبة الأساتذة متعددي اللغات والمستفيدين من أكثر من 3 دورات تكوينية والذين يغيب لديهم استثمار المرحلة الأولى فلم تتجاوز نسبتهم 8%.

فيما يخص الاستثمار الجزئي لهذه المرحلة، فيلاحظ من خلال نفس المبيان أعلاه أن نسبة الأساتذة المتخصصين المستفيدين من أكثر من 3 دورات تكوينية والذين يستثمرون جزئيا هذه المرحلة تقدر بـ 8% على خلاف ما لاحظناه بالنسبة لهذا الصنف من الأساتذة الذين استفادوا من أقل من 3 دورات تكوينية الذين ينعدم عندهم الاستثمار الجزئي لهذه المرحلة. بالنسبة لصنف الأساتذة المكلفين بتدريس اللغة الأمازيغية، فنسبة استثمارهم لهذه المرحلة هي نفس النسبة التي يمثلها زملاؤهم المتخصصون المشار إليها أعلاه (8%)، وهي نسبة أقل من تلك التي تم تسجيلها لدى نفس الفئة ممن استفادوا من أقل من 3 دورات تكوينية.

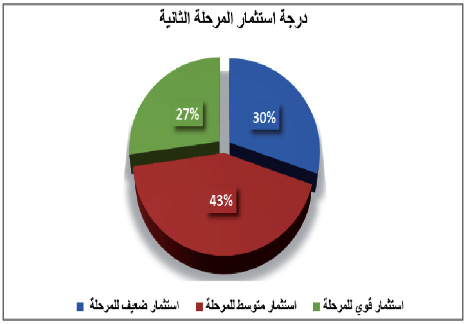
بالنسبة للاستثمار الكلي للمرحلة الأولى، يتضح من نفس المبيان أعلاه، أن نسبة 42% من الأساتذة المكلفين بتدريس اللغة الأمازيغية والمستفيدين من أكثر من 3 دورات تكوينية يستثمرون كليا هذه المرحلة الأولى، مقابل 33% منهم والمستفيدين من أقل من 3 دورات تكوينية الذين يستثمرون كليا مرحلة ما قبل القراءة كما رأينا سلفا. أما نسبة الأساتذة المتخصصين الذين استفادوا من أكثر من 3 دورات تكوينية ويستثمرون بشكل كلي المرحلة الأولى من مراحل تعليم القراءة، فتقدر بـ 34%، أما نسبة متعددي اللغات المستفيدين من أكثر من 3 دورات تكوينية، فهي منعدمة مقارنة مع تلك التي تم تسجيلها لدى نفس الفئة ممن استفادوا من أقل من 3 دورات تكوينية ويستثمرون كليا هذه المرحلة والتي قدرت بـ 10%.

إذا كانت هذه هي نسب استثمار، مختلف فئات الأساتذة للمرحلة الأولى من مراحل تعليم القراءة، سواء المستفيدين منهم من أقل من 3 دورات تكوينية أو المستفيدين من أكثر من 3 دورات تكوينية، فماذا عن درجة استثمارهم للمرحلتين الثانية (أثناء القراءة) والثالثة (ما بعد القراءة)؟ هذا ما سنعمل على توضيحه فيما يلي.

2. النتائج العامة لدرجة استثمار المرحلة الثانية «أثناء القراءة»

بعد أن قدمنا سابقا النتائج الخاصة بمدى استثمار المرحلة الأولى الخاصة باستراتيجيات القراءة والمتمثلة في مرحلة «ما قبل القراءة»، في علاقتها بطبيعة تكوين (الأساس والمستمر) أفراد العينة المبحوثة. ننتقل الآن إلى تقديم النتائج الخاصة بمدى استثمار المرحلة الثانية من مراحل القراءة بشكل عام، والمتمثلة في مرحلة «أثناء القراءة»، قبل الانتقال إلى تقديم هذه النتائج في ضوء المتغيرات التي تناولها أثناء تقديم نتائج استثمار المرحلة الأولى (المستوى التعليمي المُدَرَّس، طبيعة التكوين الأساس، عدد الدورات التكوينية).

المبيان رقم: 62



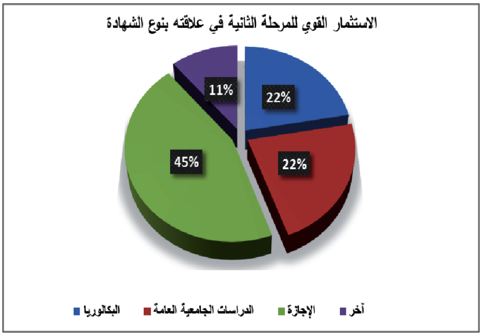
كما هو موضح في المبيان أعلاه، ومن أجل قراءة وتأويل النتائج الخاصة بدرجة استثمار أفراد العينة المبحوثة للمرحلة الثانية من مراحل تعليم القراءة والمتمثلة في مرحلة «أثناء القراءة»، تم اعتماد سلم تقييمي ثلاثي الأبعاد (استثمار قوي، استثمار متوسط ثم استثمار ضعيف).

وتجدر الإشارة إلى أن مرحلة «أثناء القراءة» تمت تغطيتها في شبكة الملاحظة المعتمدة بما مجموعه 16 بندا تتوزع على بعدين أساسيين: يتعلق الأول **بمدى مساعدة المدرس** لتلامذته على القيام بمجموعة من الأنشطة، وبعد ثان يرتبط **بمدى شرح المدرس** لمجموعة من الأنشطة التي ينبغي للمتعلم القيام بها، هذان البعدان سيتم اعتمادهما لاحقا في تقديم النتائج.

أما فيما يخص النتائج العامة لدرجة استثمار هذه المرحلة فيتبين من خلال المبيان أعلاه، أنه فقط 27% من أفراد العينة المبحوثة هم الذين يستثمرون بشكل قوي وجيد هذه المرحلة، في حين أن 30% منهم يكون استثمارهم للمرحلة الثانية ضعيفا، وما يقارب نصف العينة يستثمرون بشكل متوسط هذه المرحلة؛ حيث بلغت نسبتهم ما مقداره 43%.

1.2. درجة استثمار المرحلة الثانية «أثناء القراءة» حسب نوع الشهادة المحصل عليها

المبيان رقم:63



من خلال المبيان أعلاه، يتضح أن لنوع الشهادة المحصل عليها من قبل أفراد العينة المبحوثة أثرا، كذلك، في تفسير مدى استثمارهم لهذه المرحلة؛ بحيث يلاحظ، كما هو وارد في المبيان أسفله، أن ما يقارب نصف أفراد العينة المبحوثة (45%) الذين يستثمرون بشكل قوي هذه المرحلة حاصلون على شهادة الإجازة. وقد أشرنا سلفا إلى أنه من شروط ولوج مراكز تكوين المعلمين والمعلمات في صيغتها القديمة، في مرحلة من مراحل إصلاح المنظومة الوطنية للتربية والتكوين، ضرورة الحصول على شهادة الإجازة متبوعة بسنة من التكوين، وهي فترة زمنية مهمة وكافية للتمكن من المعارف النظرية التي يتم تعضيدها بمعارف عملية خلال فترة التكوين بالمراكز الخاصة بذلك.

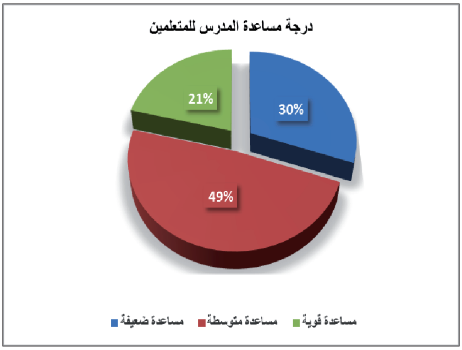
أما نسبة الحاصلين على شهادة البكالوريا، وكذا الشهادة الدراسات الجامعية العامة فهي متساوية وتأتي في المرتبة الثانية على مستوى الاستثمار القوي لهذه المرحلة بنسبة مئوية بلغت% 22. أما نسبة أفراد العينة الذين لم يصرحوا بنوع الشهادة المحصل عليها، والذين يستثمرون كذلك هذه المرحلة بشكل قوي فقد بلغت 11%.

2.2. النتائج العامة لدرجة مساعدة المدرس للمتعلمين على القيام بالأنشطة الخاصة باستثمار المرحلة الثانية «أثناء القراءة»

سبقت الإشارة أعلاه، إلى أن مرحلة «أثناء القراءة» يتم استثمارها من قبل الأستاذ من خلال مجموعة من الأنشطة التي تم تصريفها في شكل بنود، وتتوزع هذه البنود على بعدين أساسيين الأول يتعلق بما يقوم به المدرس من أجل مساعدة تلاميذه على تملك جملة من الاستراتيجيات الكفيلة بجعلهم يقومون بمختلف الأنشطة المبرمجة في مرحلة «أثناء القراءة»، وبعد آخر يتعلق بالكيفية التي يعمل بها المدرس على شرح الكلمات الصعبة في النص وبالأنشطة التي يقوم بها في سبيل ذلك. ويقدم لنا المبيان أسفله النتائج الخاصة بدرجة مساعدة المدرس للمتعلمين من أجل استثمار المرحلة الثانية وفق سلم تقيمي ثلاثي الأبعاد (مساعدة قوية، متوسطة وضعيفة).

نلاحظ بأن نسبة الأساتذة الذين يساعدون بشكل قوي المتعلمين على تملك الاستراتيجيات الكفيلة باستثمار المرحلة الثانية من مراحل تعليم القراءة لا تتجاوز 21%، أما نسبة المدرسين الذين يساعدون المتعلمين بشكل متوسط فقد قاربت نصف العينة؛ إذ بلغت 49%، مع فقط 30% من الذين تكون مساعدتهم للمتعلمين على تملك تلك الاستراتيجيات ضعيفة.

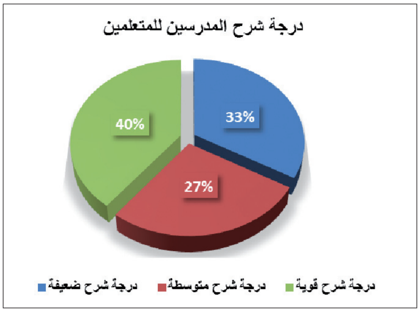
المبيان رقم: 64



أما فيما يخص البعد الثاني المتعلق بالكيفية التي يعمل بها المدرس على شرح الكلمات الصعبة في النص وبالأنشطة التي يقوم بها في سبيل ذلك، فإن المبيان أسفله

يوضح بأن 40% من المدرسين يقومون بشرح الكلمات الصعبة في النص بتوظيف مختلف الطرائق المتعارف عليها والمذكورة في شبكة الملاحظة، مع نسبة مهمة من زملائهم الذين تكون درجة قيامهم بذلك على نحو ضعيف بلغت 33%، مقابل 27% ممن تكون درجة مساعدتهم المتعلمين على شرح الكلمات الصعبة متوسطة.

المبيان رقم: 65

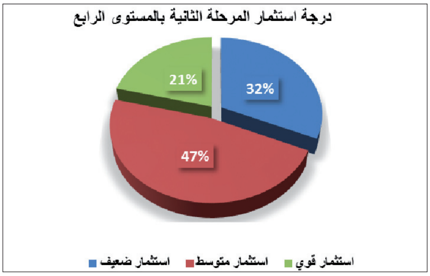


3.2. النتائج العامة لدرجة استثمار المرحلة الثانية «أثناء القراءة» فيما يتعلق بشرح الأستاذ للمتعلمين

أما بالنسبة لاستثمار هذه المرحلة بالنسبة للمستويات التعليمية التي استهدفتها الدراسة (المستوى الرابع والمستوى السادس) فقد كانت النتائج على الشكل الموالي:

4.2. درجة استثمار المرحلة الثانية «أثناء القراءة» بالمستوى الرابع

المبيان رقم: 66

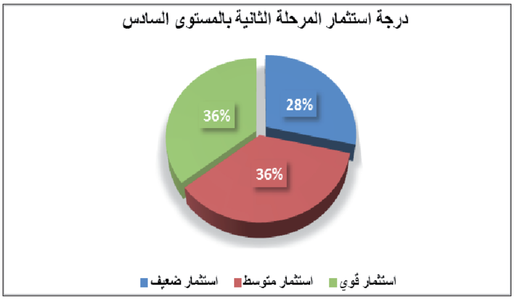


من خلال المبيان أعلاه، يتضح أن ما يقارب النصف من مدرسي المستوى الرابع من أفراد العينة المبحوثة، يستثمرون بشكل متوسط المرحلة الثانية من مراحل تعليم

القراءة؛ بحيث بلغت نسبتهم ما يعادل 47%، مع نسبة مهمة ممن يستثمرون بشكل ضعيف هذه المرحلة؛ إذ قدرت بـ 32%، أما نسبة الذين يستثمرون بشكل قوي هذه المرحلة فهي نسبة قليلة لم تتعد 21%، فماذا عن درجة استثمار هذه المرحلة من قبل زملائهم الذين يدرسون المستوى السادس؟

5.2. درجة استثمار المرحلة الثانية «أثناء القراءة» بالمستوى السادس

المبيان رقم: 67



يتضح من خلال الجدول أعلاه، بأن نسبة الاستثمار القوي أو الجيد للمرحلة الثانية بالمستوى السادس أفضل من تلك التي تم تسجيلها بالنسبة للمستوى الرابع، بحيث بلغت ما مقداره 36%، مع نسبة 28% فقط من الذين يستثمرون بشكل ضعيف هذه المرحلة بهذا المستوى التعليمي خلافا لتلك التي تم تسجيلها بالمستوى الرابع، والتي بلغت 32%، أما نسبة الاستثمار المتوسط لهذه المرحلة بهذا المستوى فقد بلغت ما مقداره 36%.

بعد تقديم النتائج العامة لدرجة استثمار المرحلة الثانية من مراحل تعليم القراءة، وكذا تلك الخاصة بالمستويين الدراسيين المعنيين بالدراسة، ننتقل إلى تقديمها في علاقتها بطبيعة تكوين أفراد العينة المبحوثة.

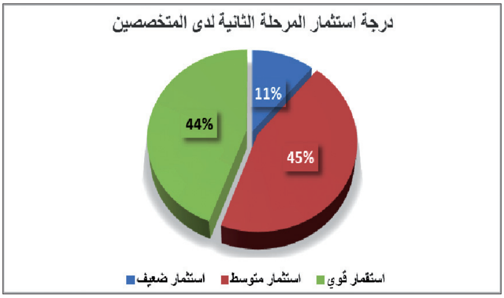
6.2. درجة استثمار المرحلة الثانية «أثناء القراءة» في علاقته بالتكوين

سنعالج في هذه النقطة مدى استثمار الأساتذة، أفراد العينة المبحوثة، للمرحلة الثانية من استراتيجيات القراءة، على غرار ما تم القيام به بالنسبة للمرحلة الثانية، على اعتبار أن العينة المبحوثة تتسم، على مستوى طبيعة التكوين، بعدم الانسجام

كما سبقت الإشارة إلى ذلك؛ بحيث تتألف من الأساتذة المتخصصين في تدريس اللغة الأمازيغية والمكلفين، وكذا متعددي اللغات. قبل الانتقال إلى تقديم النتائج في علاقتها بعدد الدورات التكوينية المستفاد منها قبل هؤلاء الأساتذة في إطار التكوين المستمر. ونقدم فيما يلي النتائج الخاصة بهذا المعطى، المتمثل في درجة استثمار المرحلة الثانية الخاصة باستراتيجيات القراءة والمتمثلة في مرحلة «أثناء القراءة»، في علاقته بطبيعة تكوين أفراد العينة المبحوثة.

1.6.2. درجة استثمار المرحلة الثانية «أثناء القراءة» لدى الأساتذة المتخصصين

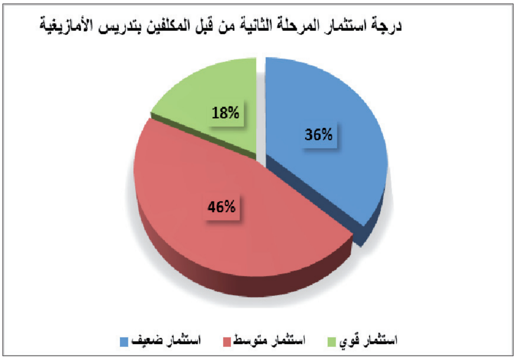
المبيان رقم:68



بالعودة إلى المبيان أعلاه، نلاحظ بأن نسبة الأساتذة المتخصصين في تدريس اللغة الأمازيغية والذين يستثمرون بشكل ضعيف مرحلة «أثناء القراءة» نسبة قليلة جدا لم تتجاوز 11%، أما نسبة الذين يستثمرون بشكل قوي هذه المرحلة فقد بلغت 44%، وهي نسبة قريبة جدا من تلك التي يشكلها زملاؤهم الذين يستثمرون على نحو متوسط نفس المرحلة، حيث قدرت نسبتهم ب 45%. فماذا عن درجة استثمار هذه المرحلة من قبل الأساتذة المكلفين بتدريس اللغة الأمازيغية؟

2.6.2. درجة استثمار المرحلة الثانية «أثناء القراءة» لدى الأساتذة المكلفين بتدريس اللغة الأمازيغية

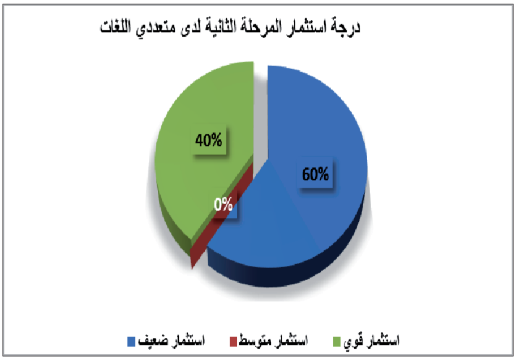
المبيان رقم:69



يمكن، من خلال المبيان أعلاه، أن نلاحظ بأن نسبة الاستثمار القوي لدى فئة الأساتذة المكلفين بتدريس اللغة الأمازيغية قليلة مقارنة مع تلك التي تم تسجيلها لدى الأساتذة المتخصصين؛ بحيث لم تتجاوز 18%، مع ارتفاع نسبي في نسبة الذين يستثمرون بشكل ضعيف هذه المرحلة والتي بلغت 36% وهي أيضا نسبة مرتفعة إذا ما قارناها مع تلك التي تم تسجيلها لدى زملائهم المتخصصين والتي لم تتجاوز11%، أما الاستثمار المتوسط، فقد بلغت نسبته لدى هذه الفئة 46% وهي نسبة متقاربة بين الفئتين.

3.6.2. درجة استثمار المرحلة الثانية «أثناء القراءة» لدى الأساتذة متعددي اللغات

المبيان رقم:70



خلافا لما لاحظناه بالنسبة لدرجة استثمار المرحلة الثانية من مراحل تعليم القراءة بالنسبة للفئتين السابقتين، فإن أول ما يمكن أن ننتبه إليه بالنسبة لفئة الأساتذة متعددي اللغات، هو غياب الاستثمار المتوسط لدى هذه الفئة، مع ارتفاع نسبة الاستثمار الضعيف لديها؛ إذ سجلت نسبة بلغت 60% كما هو واضح في المبيان أعلاه، مع نسبة مهمة من الاستثمار القوي من لدن هؤلاء الأساتذة قدرت بـ 40%.

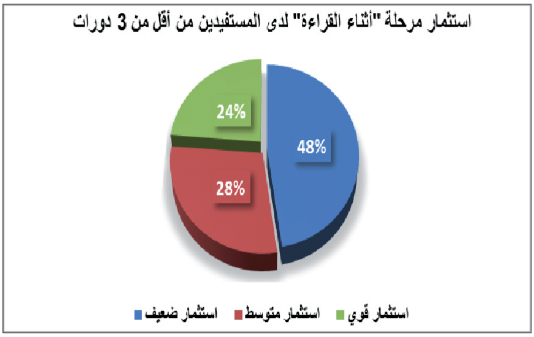
1. 7.2. درجة استثمار المرحلة الثانية في علاقته بعدد الدورات التكوينية المستفاد منها

سبق وأن تأكد لدينا تأثير متغير عدد الدورات التكوينية، المستفاد منها في إطار التكوين المستمر، في درجة استثمار المرحلة الأولى من مراحل تعليم القراءة، هذا ما سنعمل على تطبيقه كذلك بالنسبة لاستثمار المرحلة الثانية، حينما ننظر في درجة استثمارها في علاقته بعدد الدورات التكوينية المستفاد منها من قبل أفراد العينة المبحوثة.

1.7.2. درجة استثمار مرحلة «أثناء القراءة» لدى المستفيدين من أقل من 3 دورات تكويني

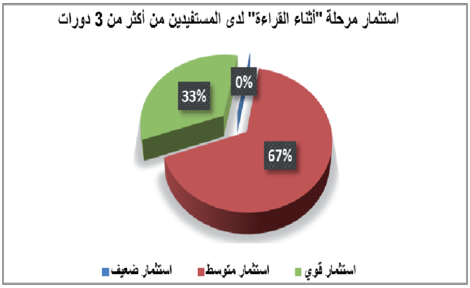
يتضح من خلال المبيان أسفله، أن نسبة مهمة من أفراد العينة المبحوثة والمستفيدين من أقل من 3 دورات تكوينية، يستثمرون بشكل ضعيف مرحلة أثناء القراءة، وتقدر هذه النسبة ب 48%، أي ما يقارب نصف العينة، في حين أن نسبة الاستثمار القوي لدى هذه الفئة لم تتجاوز 24%، وهي نسبة قريبة جدا من نسبة الاستثمار المتوسط لهذه المرحلة من قبل نفس الفئة والتي قدرت بـ 28%.

المبيان رقم:71



2.7.2. درجة استثمار مرحلة «أثناء القراءة» لدى المستفيدين من أكثر من 3 دورات تكوينية

المبيان رقم:72



يتضح من خلال الجدول أعلاه، وعلى خلاف ما رأيناه بالنسبة لدرجة استثمار المرحلة الثانية من مراحل تعليم القراءة لدى أفراد العينة المستفيدين من أقل من ثلاث دورات تكوينية، والذين يستثمرون بشكل ضعيف هذه المرحلة، أن نسبة من زملاءهم المستفيدين من أكثر من ثلاث دورات تكوينية، يستثمرون بشكل قوي هذه المرحلة وتقدر هذه النسبة ب33%، كما أن أكثر من نصف العينة يستثمرون بشكل متوسط ذات المرحلة وبنسبة بلغت 67%، في حين تغيب تماما نسبة الاستثمار الضعيف لهذه المرحلة.

8.2. استثمار مرحلة «أثناء القراءة» في علاقته بعدد الدورات التكوينية (أقل من ثلاث) وبطبيعة التكوين الأساس

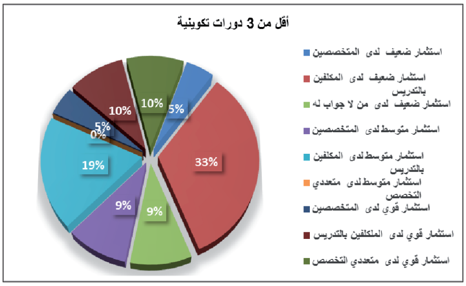
بالعودة إلى استقراء النتائج المحصل عليها بخصوص درجة استثمار المرحلة الثانية في علاقتها بعدد الدورات التكوينية المستفاد منها في إطار التكوين المستمر، وكذا طبيعة التكوين الأساس لأفراد العينة المبحوثة، والموضحة في المبيان أسفله الخاص بالاستفادة من أقل من ثلاث دورات تكوينية، يمكن استخلاص ما يلي:

بالنسبة للاستثمار الضعيف للمرحلة الثانية، يلاحظ بأن نسبة الأساتذة المتخصصين المستفيدين من أقل من ثلاث دورات تكوينية فقط أقل بكثير من تلك التي سجلها زملاؤهم المكلفون بتدريس اللغة الأمازيغية والمستفيدين في إطار التكوين المستمر من أقل من ثلاث دورات تكوينية؛ بحيث لم تتجاوز لدى الفئة الأولى ما قدره 05%، في حين بلغت لدى الفئة الثانية 33%، مع نسبة قليلة ممن لا نعرف طبيعة

تكوينهم والذين استفادوا من أقل من ثلاث دورات تكوينية ويستثمرون بشكل ضعيف هذه المرحلة؛ إذ لم تتجاوز 9%.

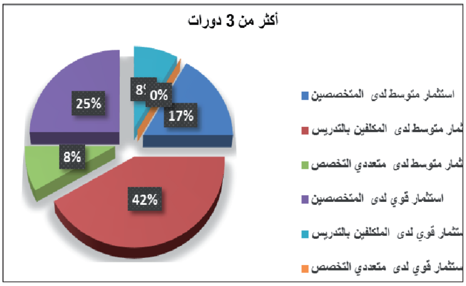
أما الاستثمار المتوسط لذات المرحلة، فقد لاحظنا، من خلال المبيان أسفله، أنه غائب تماما لدى الأساتذة متعددي اللغات والمستفيدين من اقل من ثلاث دورات تكوينية، وبنسبة ضعيفة لدى المتخصصين بحيث لم تتجاوز 9%، أما نسبة المكلفين بتدريس الأمازيغية الذين يستثمرون بشكل متوسط هذه المرحلة الثانية والمستفيدين من أقل من ثلاث دورات تكوينية، فقد بلغت 19%. وتتساوى نسبة الأساتذة المكلفين بتدريس الأمازيغية مع تلك الخاصة بالأساتذة متعددي اللغات فيما يتعلق بالاستثمار القوي لهذه المرحلة حيث بلغت لدى الفئتين معا ما قدره 10%، في حين أن نسبة المتخصصين الذين يستثمرون بشكل قوي هذه المرحلة لم تتعدى 05%.

المبيان رقم:73



9.2. استثمار مرحلة «أثناء القراءة» في علاقته بعدد الدورات التكوينية (أكثر من ثلاث) وبطبيعة التكوين الأساس

المبيان رقم:74

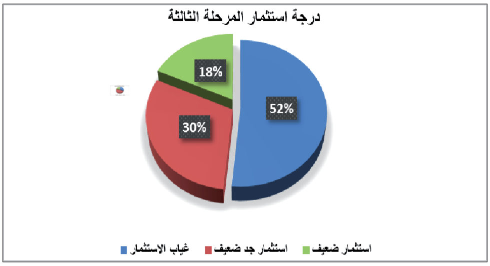


يقدم لنا المبيان أعلاه، نتائج درجة استثمار المرحلة الثانية لدى مختلف فئات الأساتذة والمستفيدين من أكثر من ثلاث دورات تكوينية، وما يمكن ملاحظته للوهلة الأولى، هو غياب الاستثمار الضعيف تماما لدى كل الفئات، مع سيادة الاستثمار المتوسط لدى الأساتذة المكلفين بتدريس الأمازيغية والمستفيدين من أكثر من ثلاث دورات تكوينية؛ بحيث بلغت نسبتهم 42%، مقابل 17% بالنسبة للمتخصصين، و8% فقط بالنسبة لمتعددي اللغات. أما بالنسبة للاستثمار القوي، فهي مرتفعة لدى الأساتذة المتخصصين، ومنعدمة لدى متعددي اللغات؛ بحيث بلغت لدى الفئة الأولى 25%، وضعيفة لدى المكلفين بتدريس الأمازيغية؛ إذ لم تتجاوز 08%.

3. النتائج العامة لدرجة استثمار المرحلة الثالثة «ما بعد القراءة»

بعد أن قدمنا سابقا النتائج العامة المتعلقة بمدى استثمار المرحلتين: الأولى والثانية الخاصتين باستراتيجيات القراءة والمتمثلة في مرحلة «ما قبل القراءة» ومرحلة «أثناء القراءة»، وكذا في علاقتها بطبيعة تكوين أفراد العينة المبحوثة (التكوين الأساس والتكوين المستمر)، ننتقل إلى تقديم النتائج التي تم تسجيلها بخصوص مدى استثمار المرحلة الثالثة من مراحل القراءة بشكل عام، والمتمثلة في مرحلة «ما بعد القراءة»، قبل الانتقال إلى تقديم هذه النتائج في ضوء المتغيرات التي تناولناها أثناء تقديم نتائج استثمار المرحتين الأولى والثانية (المستوى التعليمي المُدَرَّس، طبيعة التكوين الأساس، عدد الدورات التكوينية).

المبيان رقم:75



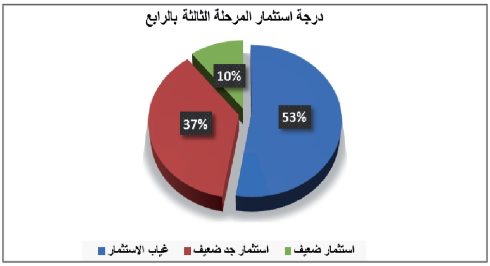
كما هو موضح في المبيان أعلاه، ومن أجل قراءة وتأويل النتائج الخاصة بدرجة استثمار أفراد العينة المبحوثة للمرحلة الثالثة من مراحل تعليم القراءة والمتمثلة في مرحلة «ما بعد القراءة»، تم اعتماد سلم تقييمي ثلاثي الأبعاد

(غياب الاستثمار، استثمار ضعيف ثم استثمار جد ضعيف). وتجدر الإشارة إلى أن مرحلة «ما بعد القراءة» تمت تغطيتها في شبكة الملاحظة المعتمدة بما مجموعه 07 بنود.

أما فيما يخص النتائج العامة لدرجة استثمار هذه المرحلة فيتبين من خلال المبيان أعلاه، أن أكثر من نصف أفراد العينة المبحوثة يغيب لديهم استثمار هذه المرحلة، إذ بلغت نسبتهم 52%، مع نسبة مهمة ممن يستثمرون هذه المرحلة لكن بشكل ضعيف جدا قدرت ب 30%، ونسبة قليلة من زملائهم الذين يستثمرون بشكل ضعيف هذه المرحلة لم تتجاوز 18%.

1.3. درجة استثمار المرحلة الثالثة «ما بعد القراءة» بالمستوى الرابع

المبيان رقم: 76

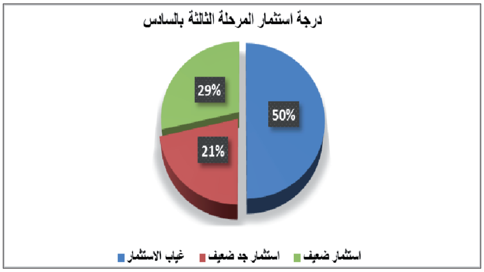


بعد أن تأكد لدينا من خلال النتائج العامة، غياب استثمار المرحلة الثالثة من مراحل تعليم القراءة لدى أفراد العينة المبحوثة، ورغبة منا في معرفة بأي مستوى تعليمي يرتبط هذا الغياب أكثر، يقدم لنا المبيان أعلاه، إجابة عن هذا السؤال، ويؤكد لنا بأن نسبة هذا الغياب بالمستوى الرابع تفوق تلك التي تم تسجيلها بشكل عام، بحيث بلغت 53%، وبنسبة مهمة كذلك من أفراد العينة الذين يدرسون المستوى الرابع ممن يستثمرون بشكل ضعيف جدا هذه المرحلة بلغت 37%، مع قلة ممن يستثمرون بشكل ضعيف ذات المرحلة والتي لم تتجاوز 10%.

إذا كانت هذه هي النتائج العامة الخاصة بدرجة استثمار المرحلة الثالثة من مراحل تعليم القراءة لدى أفراد العينة المبحوثة الذين يدرسون المستوى الرابع، فماذا عن النتائج الخاصة بدرجة استثمار هذه المرحلة من قبل زملائهم الذين يدرسون المستوى السادس؟

2.3. درجة استثمار المرحلة الثالثة «ما بعد القراءة» بالمستوى السادس

المبيان رقم:77



يتضح من النتائج الخاصة بدرجة استثمار المرحلة الثالثة من قبل مدرسي المستوى السادس من أفراد العينة المبحوثة، وكما هو وراد بالمبيان أعلاه، أنهم لا يشكلون الاستثناء؛ بحيث إن النصف منهم لا يستثمرون بتاتا هذه المرحلة بنسبة بلغت 50%، وأن النصف المتبقي 21% منهم يستثمرون بشكل ضعيف جدا هذه المرحلة، وأنه فقط 29% منهم هم من يستثمرون بشكل ضعيف هذه المرحلة.

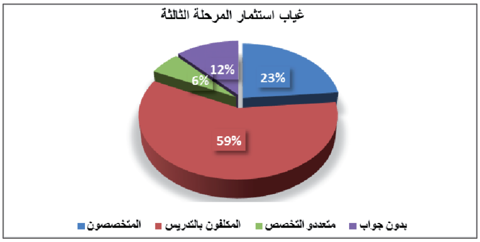
بعد تقديم النتائج العامة لدرجة استثمار المرحلة الثالثة من مراحل تعليم القراءة، وكذا تلك الخاصة بالمستويين الدراسيين المعنيين بالدراسة (الرابع والسادس)، ننتقل إلى تقديم نتائج درجة استثمار هذه المرحلة في علاقتها بطبيعة تكوين الأساس لأفراد العينة، قبل الانتقال إلى تقديمها في علاقتها بطبيعة التكوين الأساس وبعدد الدورات التكوينية المستفاد منها.

3.3. درجة استثمار المرحلة الثالثة «ما بعد القراءة» في علاقتها بالتكوين

سننظر في هذه المرحلة في نتائج درجة استثمار المرحلة الثالثة في علاقتها بطبيعة التكوين الأساس لأفراد العينة المبحوثة، وذلك على غرار ما قمنا به بالنسبة للمرحلة الثانية، وللتذكير فأفراد العينة لهم جانبيات مختلفة على مستوى التكوين الأساس؛ فمنهم المتخصصون ومنهم متعددي اللغات ومنهم المكلفون بتدريس الأمازيغية.

1.3.3. غياب استثمار مرحلة «ما بعد القراءة» لدى مختلف أصناف الأساتذة المعنيين بالدراسة

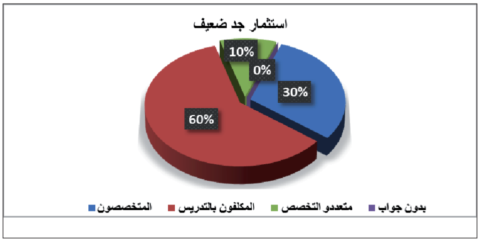
المبيان رقم:78



بالعودة إلى المبيان أعلاه، يتضح بأن أكبر نسبة من الأساتذة الذين لا يستثمرون هذه المرحلة تماما، يمثلها الأساتذة المكلفون بتدريس الامازيغية؛ بحيث تمثل نسبتهم أكثر من نصف العينة المبحوثة، والتي بلغت 59%، وبنسبة أقل من قبل المتخصصين في تدريس الأمازيغية لم تتجاوز 23%، مع نسبة قليلة جدا من متعددي التخصص الذين لا يستثمرون هذه المرحلة لا تتجاوز 6%. أما نسبة الأساتذة الذين لا نعرف طبيعة تكوينهم فإن نسبتهم تقدر بـ 12%.

2.3.3. استثمار جد ضعيف لمرحلة «ما بعد القراءة» لدى مختلف أصناف الأساتذة المعنيين بالدراسة

المبيان رقم:79

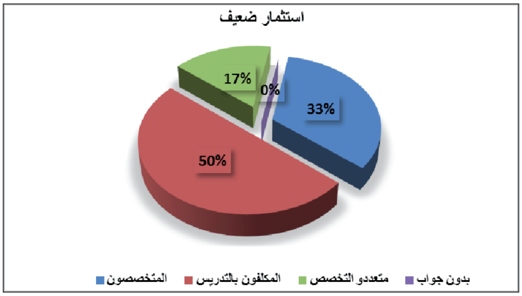


بعدما تناولنا النتائج الخاصة بغياب استثمار المرحلة الثالثة «ما بعد القراءة» لدى مختلف فئات أفراد العينة المبحوثة، ننتقل للنظر في النتائج المسجلة على مستوى الاستثمار الضعيف جدا لهذه المرحلة في علاقته دائما بطبيعة التكوين الأساس لأفراد العينة. وكما هو مبين في الجدول أعلاه، فإن نسبة مهمة تفوق نصف العينة من الأساتذة

الذين يستثمرون بشكل ضعيف جدا هذه المرحلة، هم المكلفون بتدريس الأمازيغية، وقد بلغت نسبتهم ما قدره 60%، وأن نسبة قليلة من متعددي اللغات يستثمرون كذلك هذه المرحلة بشكل ضعيف جدا ولم تتجاوز هذه النسبة 10%، وبنسبة مهمة من المتخصصين، كذلك، الذين يستثمرون بشكل ضعيف جدا هذه المرحلة والتي تقدر ب 30%. في حين تغيب فئة الأساتذة الذين لا جواب لهم.

2.3.3. استثمار ضعيف لمرحلة «ما بعد القراءة» لدى مختلف أصناف الأساتذة المعنيين بالدراسة

المبيان رقم:80

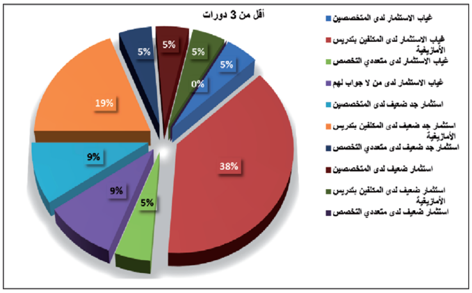


يتضح من خلال الجدول أعلاه، أن الاستثمار الضعيف للمرحلة الثالثة من مراحل تعليم القراءة، لدى فئة الأساتذة المكلفين بتدريس الأمازيغية يمثل أعلى نسبة مسجلة؛ إذ بلغت نصف العينة المبحوثة بما قدره 50%، مع أقل نسبة مسجلة لدى فئة متعددي اللغات، بنسبة مئوية بلغت 17%، مقابل 33%، بالنسبة للمتخصصين، وغياب فئة من لا جواب له.

بعد أن قدمنا، بشكل عام، النتائج الخاصة بدرجة استثمار المرحلة الثالثة والأخيرة من مراحل تعليم القراءة والمتعلقة بـ «ما بعد القراءة»، وكذا في علاقتها بالمستوى التعليمي المدرس، ثم في علاقتها بطبيعة التكوين الأساس لدى أفراد العينة المبحوثة، ننتقل فيما يلي إلى تقديم نتائج استثمار هذه المرحلة في علاقتها بكل من طبيعة التكوين الأساس وعدد الدورات التكوينية المستفاد منها في إطار التكوين المستمر. وقبل ذلك نسجل بأن درجة استثمار هذه المرحلة هي ضعيفة على العموم، ولو ميزنا فيها بين ما هو ضعيف وما هو ضعيف جدا، وأخيرا بين الغياب التام لهذا الاستثمار.

4.3 استثمار مرحلة «ما بعد القراءة» في علاقته بعدد الدورات التكوينية (أقل من 3) وبطبيعة التكوين الأساس

المبيان رقم:81

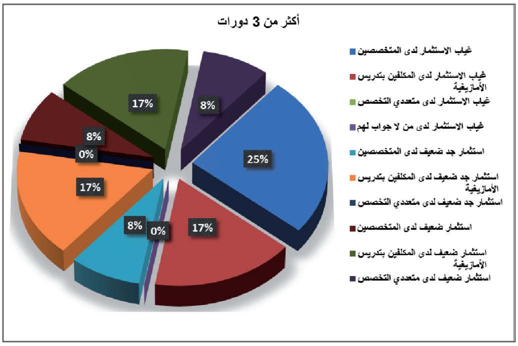


بالعودة إلى استقراء النتائج المحصل عليها بخصوص درجة استثمار المرحلة الثالثة في علاقته بعدد الدورات التكوينية المستفاد منها في إطار التكوين المستمر، وكذا بطبيعة التكوين الأساس لأفراد العينة المبحوثة، والمبينة في المبيان أعلاه، الخاص بالاستفادة من أقل من ثلاث دورات تكوينية، يمكن استخلاص ما يلي:

بالنسبة لغياب الاستثمار لدى مختلف فئات الأساتذة الذين استفادوا من أقل من ثلاث دورات تكوينية، نلاحظ تساوي نسب كل من الأساتذة المتخصصين ومتعددي اللغات التي يغيب لديها استثمار هذه المرحلة وهي نسبة قليلة جدا لم تتجاوز 5%، مقابل نسبة مهمة من المكلفين بتدريس الأمازيغية الذين يغبب لديهم استثمار هذه المرحلة والتي تقدر بـ 38%. أما فيما يخص الاستثمار الضعيف جدا لهذه المرحلة، فيتضح من المبيان أعلاه بأن نسبة الأساتذة المكلفين بتدريس الأمازيغية هي أكبر نسبة؛ بحيث بلغت 19%، نسبة قليلة من الأساتذة المتخصصين والتي بلغت 9%، وهي نسبة تفوق قليلا تلك التي سجلها زملاؤهم متعددي اللغات والذين يستثمرون بشكل جد ضعيف هذه المرحلة والتي قدرت بـ 5% فقط. أما فيما يخض الاستثمار الضعيف لهذه المرحلة، فقد تساوت نسبته، كما هو مبين في المبيان أعلاه، بين كل من الأساتذة المكلفين بتدريس الأمازيغية وزملائهم المتخصصين؛ إذ بلغت 5% فقط، وانعدمت تماما لدى متعددي اللغات. فماذا عن النتائج المسجلة لدى هذه الفئات من الأساتذة والذين استفادوا من أكثر من ثلاث دورات تكوينية؟

5.3 استثمار مرحلة «ما بعد القراءة» في علاقته بعدد الدورات التكوينية (أكثر من 3) وبطبيعة التكوين الأساس

المبيان رقم: 82



بعد أن تناولنا النتائج التي تم تسجيلها بشأن درجة استثمار المرحلة الثالثة من مراحل تعليم القراءة، والمتعلقة بمرحلة «ما بعد القراءة» في علاقتها بعدد الدورات التكوينية التي تمت الاستفادة منها لدى مختلف فئات الأساتذة في إطار التكوين المستمر، نقدم فيما يلي النتائج الخاصة بدرجة استثمار هذه المرحلة لدى نفس الفئات من الأساتذة المستفيدين من أكثر من ثلاث دورات تكوينية هذه المرة.

يتضح من خلال الجدول أعلاه، بأن نسبة مهمة من الأساتذة المتخصصين يغيب لديهم استثمار هذه المرحلة، وقد بلغت هذه النسبة 25%، مقابل 17% لدى زملائهم المكلفين بتدريس الأمازيغية، في حين أن نسبة فئة متعددي اللغات التي يغيب لديها استثمار هذه المرحلة فهي منعدمة.

بالنسبة للاستثمار الضعيف جدا لهذه المرحلة، نلاحظ بأن النسبة الأكبر من المدرسين الذين يستثمرون بشكل ضعيف جدا هذه المرحلة، تمثلها فئة الأساتذة المكلفين بتدريس اللغة الأمازيغية؛ حيث بلغت هذه النسبة ما قدره 17%، مقابل 8% لدى فئة زملائهم المتخصصين وممن استفادوا جميعا من أكثر من ثلاث دورات تكوينية، في حين تنعدم تماما نسبة فئة متعددي اللغات.

أما فيما يخص الاستثمار الضعيف لهذه المرحلة، فيلاحظ من خلال الجدول أعلاه، تساوي كل من نسبة فئة الأساتذة المتخصصين مع نسبة الأساتذة متعددي اللغات

في درجة الاستثمار لهذه المرحلة والتي بلغت 8% لدى كل فئة، مقابل نسبة مرتفعة شيئا ما لدى فئة الأساتذة المكلفين بتدريس الأمازيغية والتي قدرت ب 17%.

استنتاج

تميزت معالجة معطيات الدراسة في هذا الفصل عن سابقيه بإعادة ترميز الأسئلة الفرعية المشكلة لكل مرحلة من مراحل تعليم القراءة، وتجميعها في أفق تبني سلم تقييمي لدرجة استثمار كل مرحلة على حدة، والذي غالبا ما يكون ثلاثي الأبعاد. كما أننا قدمنا هذه المعطيات في علاقتها ببعض المتغيرات المستقلة التي اعتمدتها الدراسة من أجل تفسير النتائج، خاصة المستوى التعليمي المُدَرَّس، الشهادة الأكاديمية المحصل عليها، طبيعة التكوين الأساس (المتخصصون، المكلفون بتدريس الأمازيغية ومتعددو اللغات)، عدد الدورات التكوينية المستفاد منها في إطار التكوين المستمر، وكذا لمعرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين منهجية تعليم القراءة وتكوين المدرس، وبين تمثل المدرس للقراءة والمنهجية التي يعتمدها في تعليمها.

وهكذا، فإن النتائج الخاصة بالاستثمار الكلي للمرحلة الأولى في علاقتها بالمتغيرات المستقلة السالفة الذكر، تؤكد على أن 67% من أفراد العينة المبحوثة يستثمرون مرحلة «ما قبل القراءة» بشكل كلي؛ أي باعتماد مختلف الخطوات المنهجية المتضمنة في هذه المرحلة، بنسبة بلغت 63% بالمستوى الرابع و72% بالمستوى السادس. أما عن جانبيات المدرسين الذين حققوا هذه النتائج، فإن نسبة 62% منهم استفادوا من أقل من ثلاث دورات تكوينية في إطار التكوين المستمر، و75% منهم استفادوا من أكثر من ثلاث دورات تكوينية، 89% منهم أساتذة متخصصون، و67% منهم متعددي اللغات، و33% منهم مكلفون بتدريس الأمازيغية. نسبة الحاصلين منهم على شهادة البكالوريا 50%، مقابل 32% من الحاصلين على شهادة الإجازة، وفقط 9% من الحاصلين على شهادة دبلوم الدراسات الجامعية العامة.

أما بالنسبة للنتائج التي تم تسجيلها بخصوص الاستثمار القوي للمرحلة الثانية «أثناء القراءة» في علاقتها بنفس المتغيرات السالفة الذكر، فإن 27% فقط من أفراد العينة المبحوثة هم الذين يستثمرون بشكل قوي هذه المرحلة، بنسبة بلغت 21% بالمستوى الرابع، و36% بالمستوى السادس. 5% منهم أساتذة متخصصون، وبنسبة

متساوية بين متعددي اللغات، والمكلفين بتدريس الأمازيغية بلغت 10% ممن استفادوا من أقل من 3 دورات تكوينية. أما الذين استفادوا من أكثر من ثلاث دورات تكوينية، فهناك 25% منهم أساتذة متخصصون، و8% مكلفون بتدريس الأمازيغية، في حين تغيب فئة متعددي اللغات. على مستوى الشواهد المحصل عليها،

على خلاف المرحلتين الأولى والثانية من مراحل تعليم القراءة، أكدت النتائج بأن استثمار المرحلة الثالثة «ما بعد القراءة» ضعيف، إن لم نقل غائب؛ بحيث إن أكثر من نصف أفراد العينة المبحوثة يغيب لديهم استثمار هذه المرحلة بنسبة بلغت 52% وبنسب متفاوتة حسب المتغيرات التي أشرنا إليها سلفا. وهكذا، فإن نسبة غياب استثمار هذه المرحلة لدى الأساتذة الذين يدرسون المستوى الرابع ابتدائي تفوق تلك التي تم تسجيلها بشكل عام، إذ بلغت 53%، أما المستوى السادس فنصف العينة المبحوثة لا يستثمر بتاتا هذه المرحلة بنسبة بلغت 50%. أما ما تبقى من النسب فيتراوح بين الاستثمار الضعيف والاستثمار الضعيف جدا لهذه المرحلة.

حاولت الدراسة الحالية مقاربة موضوع يكتسي أهمية بالغة في مجال تعليم وتعلم اللغة الأمازيغية، والذي يتمثل في الممارسات التعليمية الخاصة بتدريس مكون هام من مكونات اللغة الأمازيغية كذلك، وفي مستويات تعليمية مهمة أيضا. يتعلق الأمر بمكون القراءة بكل من السنة الرابعة والسنة السادسة ابتدائي. وبذلك تكون هذه الدراسة قد عملت على إتمام حلقة أساسية من حلقات البحث الميداني المرتبط بمكون القراءة، بعد الدراستين السابقتين اللتين أنجزهما المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية والمشار إليهما سلفا.

وقد تقرر إنجاز هذه الدراسة في ظل بروز جملة من المستجدات ذات الطابع السياسي والتربوي والقانوني والتنظيمي، تناسلت كلها بتبني المغرب للدستور الجديد للمملكة سنة 2011، ولما تبعه من استصدار لقوانين تنظيمية تروم تعزيز حضور اللغة الأمازيغية في مختلف المجالات الحيوية، لاسيما التعليم. وإذا كانت الدراسة السابقة التي أنجزها مركز البحث الديداكتيكي والبرامج البيداغوجية حول تقويم درجة التحصيل في مكوني القراءة والتعبير الكتابي، والمشار إليها سلفا، قد أبانت عن ضعف مستوى التحصيل لدى تلاميذ المستويين الرابع، وتحسنه لدى زملائهم بالمستوى السادس في بعض المهارات المستهدفة بالدراسة (مكوني القراءة والتعبير الكتابي)، فإن الرغبة في معرفة سيرورة التعليم والتعلم داخل الأقسام الدراسية، كان أهم دافع لإنجاز الدراسة الحالية.

خاتمة

تهدف الدراسة إلى التعريف بالسيرورة التي تتم بها عملية تعليم القراءة، وخاصة بالمستويين الرابع والسادس ابتدائي، انطلاقا من ملاحظة الممارسات التعليمية الخاصة بهذه العملية، في محاولة منها الإجابة عن السؤال المحوري التالي: كيف تتم عملية تعليم القراءة في اللغة الأمازيغية من الناحية الديداكتيكية والبيداغوجية بالمستويين الرابع والسادس بالتعليم الابتدائي؟ ويتفرع هذا السؤال إلى أسئلة فرعية تتصل عموما بمعرفة الكيفية التي تتم بها عملية تنمية استراتيجيات القراءة لدى المتعلمين والمتعلمات خلال المراحل الثلاثة المعروفة التي تتم عبرها عملية تعليم القراءة (قبل القراءة، أثناء القراءة، بعد القراءة).

وحتى تتمكن هذه الدراسة من تحقيق أهدافها والإجابة عن الأسئلة التي طرحتها، تبنت إطارا مفاهيميا، واعتمدت منهجية تسمح لها بمعالجة كل القضايا التي تناولتها. يستند الإطار المفاهيمي إلى حقلين معرفيين هامين: يتعلق الأمر بحقل الممارسات التعليمية، الذي يندرج بدوره ضمن النموذج البيداغوجي الموسوم بـ«سيرورة - نتيجة»، وآخر يهتم بكفاية القراءة وباستراتيجيات تنميتها لدى المتعلمين، والمؤسس كذلك على نتائج البحث العلمي التي تمت مراكمتها لدى الاتجاه المعرفي في علوم التربية.

أما على المستوى المنهجي، وبما أن لهذه الدراسة طبيعة نوعية أو كيفية، فقد عملت بداية على تحديد مجتمعها الذي يتألف من مدرسات ومدرسي اللغة الأمازيغية الذين يمارسون مهامهم بالمستويين الرابع والسادس ابتدائي (المتخصصون، المزدوجون ومتعددو اللغات) سواء الذين تم تكوينهم بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين أو في إطار التكوين المستمر، كما حددت عينتها فيما مجموعه 33 أستاذا (ة) يعملون في ست أكاديميات جهوية للتربية والتكوين.

ومن أجل تجميع معطياتها، استندت الدراسة على عدة مكونات من شبكة لملاحظة المنهجية المعتمدة من طرف الأستاذ في تنمية استراتيجيات القراءة لدى التلميذات والتلاميذ بالمستويين الرابع والسادس. وقد تم بناء هذه الشبكة استنادا إلى إطار مرجعي للكفايات يساير مضامين كتب اللغة الأمازيغية والدلائل البيداغوجية المعتمدة حاليا بمستويي الرابع والسادس من التعليم الابتدائي. وبغاية تعميق التحليل وتفسير النتائج المتوصل إليها عن طريق الملاحظة، تم اعتماد مقابلة شبه موجهة مع

الأساتذة المعنيين بالملاحظات بكل من المستويين التعليميين السالفي الذكر، كما وضعت لكل أداة دليلا خاصا بها. الأمر الذي مكنها من الإجابة عن الأسئلة التي طرحتها وتحقيق جملة من النتائج تتمثل أساسا فيما يلي:

بالنسبة للنتائج العامة الخاصة بمعرفة الكيفية التي تتم بها عملية تنمية استراتيجيات القراءة لدى المتعلمين والمتعلمات خلال المراحل الثلاثة (قبل القراءة، أثناء القراءة، بعد القراءة)، أبانت النتائج الخاصة بكل مرحلة على حدة، سواء من خلال معالجة المعطيات الكمية، أو بتحليل المعطيات النوعية، إجابة عن الأسئلة الفرعية المشكلة للسؤال المحوري المشار إليه أعلاه والمتعلق بالبعد الديداكتيكي لعملية تعليم القراءة، ما يلي:

1. بخصوص المرحلة الأولى المتعلقة بـ «ما قبل القراءة»، فإن نسبة هامة من أفراد العينة المبحوثة بلغت 67% تعمل على تنمية الاستراتيجيات المتعلقة بهذه المرحلة، بغض النظر عن صنفهم وعن طبيعة تكوينهم. فيما ورد في الملاحظات الخاصة بهذه المرحلة الأولى ضمن المعطيات النوعية أن نسبة قليلة من الممارسين (أفراد العينة المبحوثة) هي التي تلتزم بالتعليمات البيداغوجية الواردة في الوثائق الرسمية والأدبيات التربوية (الدلائل البيداغوجية) لتدريس نشاط القراءة بالمستويين التعليميين الرابع والسادس.

2. أما بالنسبة للمرحلة الثانية المتعلقة بـ «أثناء القراءة»، يستخلص من النتائج التي توصلت إليها الدراسة، أنه فيما يخص البنود المتعلقة بمساعدة المدرس للمتعلمين على إنجاز المهام الموكولة إليهم، خاصة استخراج الفكرة العامة والأفكار الأساسية والمعلومات الظاهرة والضمنية من النص، وكذا توظيف السياق بغاية تيسير عملية الفهم، فإنه يتم إنجازها. أما فيما يخص شرح الكلمات الصعبة من أجل تقريب المعنى إلى أذهان المتعلمين، فجل البنود كانت فيها النتائج سلبية باستثناء ثلاثة بنود (شرح الكلمات باعتماد السياق، شرح الكلمات باعتماد الترجمة ثم شرح الكلمات باعتماد المعارف السابقة).

أما تحليل المعطيات النوعية الخاصة بهذه المرحلة، فقد سجلت تَمَركز معظم الأنشطة التعليمية في هذه المرحلة من جهة، ومِحْوَرِية المدرس في العملية التعليمية التعلمية لنشاط القراءة، وضعف تفويضه للسلطات التربوية للمتعلم من جهة أخرى.

إضافة إلى ذلك، تؤكد أغلب الملاحظات التي تم تسجيلها على التزام المدرس بالخطوات المنهجية الضرورية لتصريف نشاط القراءة خلال هذه المرحلة.

3. بالنسبة للمرحلة الثالثة من مراحل تعليم القراءة «ما بعد القراءة»، والذي تروم الدراسة من خلاله معرفة ما مدى مساعدة المدرس للمتعلمين على توظيف معارفهم للتعليق على النص المقروء وإعطائه امتدادات أخرى، يتضح بأنها كانت سلبية بالنسبة لكل البنود بما فيها تلك التي تخص المستوى التعليمي السادس. نفس النتيجة أكدتها المعطيات النوعية، التي اعتبرت مرحلة «ما بعد القراءة» بمثابة الحلقة الأضعف من حيث الأنشطة الموظفة فيها من قبل كل من المدرس والمتعلمين، كما أن أغلب تلك الملاحظات كانت سلبية.

4. بالنسبة للبعد الثاني من شبكة الملاحظة، الذي تم تخصيصه للجانب البيداغوجي، والمتعلق بمعرفة كيفية تدبير المدرس للتفاعلات الصفية أثناء تعليم نشاط القراءة، وكذا رصد التفاعلات التي يمكن أن تحصل بين كل من المدرس والمتعلمين، وبين هؤلاء فيما بينهم وفي علاقتهم بالمضامين والحوامل الديداكتيكية التي يستعملونها، على اعتبار أن فهمنا للممارسات التعليمية ينبني على معرفة معطيات كل من البعد الديداكتيكي والبيداغوجي كما أشرنا إلى ذلك في الشق النظري من هذا العمل، فقد جاءت النتائج في معظمها إيجابية؛ إذ من أصل سبعة بنود، ثلاثة منها فقط هي التي كانت سلبية وهي تلك التي ترتبط بإعلان المدرس لأهداف الدرس، وتوظيف التقويم التكويني، وكذا توظيف أمور أخرى.

لم تقف الدراسة عند هذا المستوى من التحليل الوصفي للمعطيات الكمية منها خاصة، وتقديم نتائجها العامة، وإنما تجاوزته إلى تفسير هذه النتائج ببعض المتغيرات المستقلة التي اعتمدتها (المستوى التعليمي المُدَرَّس، الشهادة الأكاديمية المحصل عليها، طبيعة التكوين الأساس (المتخصصون، المكلفون بتدريس الأمازيغية ومتعددو اللغات)، عدد الدورات التكوينية المستفاد منها في إطار التكوين المستمر)، وذلك للإجابة عن السؤالين اللذين طرحتهما: هل هناك علاقة بين منهجية تعليم القراءة وتكوين المدرس؟ وهل هناك علاقة بين تمثل المدرس للقراءة والمنهجية التي يعتمدها في تعليمها؟ وقد تم

ذلك بعد أن تمت إعادة ترميز الأسئلة الفرعية المشكلة لكل مرحلة على حدة وتجميعها في شكل سلم تقييمي ثلاثي الأبعاد.

وهكذا، فإن النتائج الخاصة بالاستثمار الكلي للمرحلة الأولى في علاقتها بالمتغيرات المستقلة السالفة الذكر، تؤكد على أن 67% من أفراد العينة المبحوثة يستثمرون مرحلة «ما قبل القراءة» بشكل كلي؛ أي باعتماد مختلف الخطوات المنهجية المتضمنة في هذه المرحلة، بنسبة بلغت 63% بالمستوى الرابع و72% بالمستوى السادس. 62% منهم استفادوا من أقل من ثلاث دورات تكوينية في إطار التكوين المستمر، و75% منهم استفادوا من أكثر من ثلاث دورات تكوينية، 89% منهم أساتذة متخصصون، و67% منهم متعددي اللغات، و33% منهم مكلفون بتدريس الأمازيغية. نسبة الحاصلين منهم على شهادة البكالوريا 50%، مقابل 32% من الحاصلين على شهادة الإجازة، وفقط 9% من الحاصلين على شهادة دبلوم الدراسات الجامعية العامة.

أما بالنسبة للنتائج التي تم تسجيلها بخصوص الاستثمار القوي للمرحلة الثانية «أثناء القراءة» في علاقتها بنفس المتغيرات السالفة الذكر، فإن 27% فقط من أفراد العينة المبحوثة هم الذين يستثمرون بشكل قوي هذه المرحلة، بنسبة بلغت 21% بالمستوى الرابع، و36% بالمستوى السادس % 5 منهم أساتذة متخصصون، وبنسبة متساوية بين متعددي اللغات، والمكلفين بتدريس الأمازيغية بلغت 10% ممن استفادوا من أقل من 3 دورات تكوينية. أما الذين استفادوا من أكثر من ثلاث دورات تكوينية، فهناك 25% منهم أساتذة متخصصون، و8% مكلفون بتدريس الأمازيغية، في حين تغيب فئة متعددي اللغات. على مستوى الشواهد المحصل عليها،

على خلاف المرحلتين الأولى والثانية من مراحل تعليم القراءة، أكدت النتائج بأن استثمار المرحلة الثالثة «ما بعد القراءة» ضعيف، إن لم نقل غائب؛ بحيث إن أكثر من نصف أفراد العينة المبحوثة يغيب لديهم استثمار هذه المرحلة بنسبة بلغت 52% وبنسب متفاوتة حسب المتغيرات التي أشرنا إليها سلفا. وهكذا، فإن نسبة غياب استثمار هذه المرحلة لدى الأساتذة الذين يدرسون المستوى الرابع ابتدائي تفوق تلك التي تم تسجيلها بشكل عام، إذ بلغت 53%، أما المستوى السادس فنصف العينة

المبحوثة لا يستثمر بتاتا هذه المرحلة بنسبة بلغت 50%. أما ما تبقى من النسب فيتراوح بين الاستثمار الضعيف والاستثمار الضعيف جدا لهذه المرحلة.

وبغض النظر عن مدى تطابق ما جاء في أجوبة أفراد العينة المبحوثة، وعن مدى انسجامه مع المحددات النظرية التي قدمناها سلفا بخصوص مفهوم القراءة وأهميتها وأهدافها أو الكيفية التي ينبغي أن تتم بها عملية تعليمها ولا سيما الاستراتيجيات التي يجب اعتمادها خلال عملية التعليم والتعلم من جهة، وبممارساتهم الفعلية من جهة أخرى، بغض النظر عن كل هذا، نعتقد أن هناك نوعا من التأثير الذي تمارسه التمثلات الجماعية لدى أفراد العينة المبحوثة حول مفهوم القراءة واستراتيجيات تعليمها، وقد امتدت هذه التمثلات الجماعية إلى ممارساتهم التعليمية الفعلية لعملية تعليم القراءة، الأمر الذي جعلهم لا يستفيدون كثيرا مما جاء في الكتب المدرسية والدلائل المصاحبة لها من تعليمات مساعدة ومؤطرة لعملية تعليم وتعلم القراءة في اللغة الأمازيغية.

هكذا، تكون النتائج الخاصة بهذه الدراسة قد مكنت من تكوين نظرة عامة حول الكيفية التي تتم بها عملية تعليم القراءة في اللغة الأمازيغية بالمستويين الرابع والسادس ابتدائي، الأمر الذي سيساعد على تطوير الممارسات التعليمية الملاحظة والفعلية، في اتجاه جعل هذا التعليم أكثر فاعلية ونجاعة بالنسبة للمتعلم والمدرس معا. وبناء على هذه النتائج أيضا، يمكن تقديم جملة من المقترحات والتوصيات وإمداد أصحاب القرار بالمعلومات التي من شأنها الإسهام في تجويد أداء الممارسين من خلال ربط الممارسات التعليمية بضرورة تطوير هندسة التكوين الأساس والمستمر، وكذا تجويد مضامين المجزوءات التكوينية، باعتبارها تشكل العامل المحدد في عدم تجانس الممارسات التعليمية لدى أفراد العينة المبحوثة، بعدم انسجام جانبياتهم التكوينية، وكذا التَّمَثُّلية للمهام المنوطة بهم، لا سيما تلك المرتبطة بتنمية استراتيجيات القراءة لدى المتعلمين.

مقترحات وتوصيات

استنادا إلى النتائج التي تم استعراضها، يمكن صياغة مجموعة من المقترحات والتوصيات، تهم أساسا الجوانب التي تمت معالجتها في هذه الدراسة، والمتصلة بتنمية استراتيجيات القراءة لدى المتعلمين بالمستويين الرابع والسادس ابتدائي، في بعديها الديداكتيكي والبيداغوجي، وكذا ما يتعلق بتمثلات المدرسين لماهية القراءة وأهميتها وللكيفية الصحيحة التي ينبغي أن تتم بها عملية تعليمها وتعلمها.

1. على المستوى الديداكتيكي

يتعلق الأمر في هذا المستوى بمجموع المقترحات التي من شأنها العمل على تجاوز الاختلالات التي وقفت عليها الدراسة خلال عملها على البحث في مدى تنمية المدرس لاستراتيجيات تعليم القراءة لدى المتعلمين بمراحلها الثلاث (قبل القراءة، أثناء القراءة وبعد القراءة).

بالنسبة للمرحلة الأولى توصي الدراسة بضرورة ترصيد المهارات السابقة التي يتوفر عليها الممارسون، وتصويب تلك التي تحتاج إلى ذلك، وتمكينهم من المهارات المهنية التي من شأنها إقدارهم على التمييز بين هذه المرحلة والتي تليها، مع توضيح المهام التي ينبغي القيام بها خلال هذه المرحلة، في إطار نوع من التعليم الصريح. هذا العمل منوط للمشرف التربوي أو المصاحب البيداغوجي الذي ينبغي له، في إطار الدروس النموذجية، الاشتغال في هذا الاتجاه خاصة بالمستوى السادس ابتدائي.

أما بالنسبة للمرحلة الثانية، فإن الدراسة توصي بالقيام بمجهودات أكثر من قبل المدرس من أجل مساعدة المتعلم على فهم النص المقروء من خلال تنويع الأساليب والطرائق المعتمدة في شرح الكلمات الصعبة من أجل تقريب المعنى إلى أذهان المتعلمين. وعليه، ينبغي ترسيخ عادات جديدة في مجال القراءة تتيح إمكانيات أكبر للمتعلم في اللجوء إلى كل الطرائق التي قد تساعده في تملك معنى النص وفك شفرته.

أما بالنسبة للمرحلة الأخيرة، وباعتبارها المرحلة الأقل استثمارا، فإن الدراسة توصي بالعمل على إتاحة هامش أكبر للمتعلمين للتعبير عن آرائهم بخصوص النصوص المقروءة، والاشتغال أكثر على تقنيات التلخيص، باعتبارها آلية لتعبئة المعارف السابقة واستثمارها

من أجل إعطاء امتدادات أخرى للنص، وبالتالي تمكين المتعلمين من الإنتاج الكتابي بالنسبة للمستوى الرابع ابتدائي. أما بالنسبة للمستوى السادس فإن المدرس مطالب بشكل أكثر بتمكين المتعلم من التقنيات القمينة بجعله قادرا على إصدار أحكام على النص المقروء، وعلى التمييز بين مختلف الأجناس التعبيرية والتعرف على بنيتها ونوعيتها.

2. على المستوى البيداغوجي

يرتبط هذا المستوى بالجانب التدبيري للفصل، واعتبارا للنتائج المتوصل إليها بشأنه، توصي الدراسة بضرورة تبني طرائق بيداغوجية تمكن من جعل التَّعلُّم أكثر ديمقراطية، وغير متمركز في يد المدرس، وذلك بالاعتماد على بعض التقنيات التي تتيح للمدرس إمكانية إشراك كل المتعلمين وجعلهم في مركز التعلم، مثل تقنية دينامية المجموعات. من القضايا الأخرى التي يطرحها هذا الجانب البيداغوجي تلك التي تتصل بتدبير الوقت أو ما يصطلح عليه بالزمن الفعلي للتعلمات، وبما أن هذا الأخير يطرح مشاكل عامة في اللغة الأمازيغية، فإن الدراسة توصي بضرورة إعادة النظر في الغلاف المخصص لتدريس اللغة الأمازيغية بالتعليم الابتدائي، سيما وأن الوضع الاعتباري لهذه اللغة لم يعد كما كان عليه في بدايات إدراجها في التعليم، وذلك في أفق جعل هذا الزمن يستدمج مبدأ التدرج وفق المستويات الدراسية، خاصة وأن التعليم الابتدائي يعتبر «مرحلة مصيرية في المسار الدراسي للمتعلم، يندرج فيها بشكل منسجم مع وتيرة نموه الجسدي ونضج شخصيته في أبعادها العقلية والمهارية والوجدانية، وباعتماد مختلف المعارف وأساليب التعبير (فكري، فني ، جسدي)، وبمختلف أنواع التكوين (نظري تطبيقي)».

3. على مستوى التمثلات المرتبطة بالقراءة (ماهيتها وأهميتها)

سجلت الدراسة على هذا المستوى، وجود نوع من التفاوت بين أفراد العينة المبحوثة بشأن تمثلهم للكيفية التي ينبغي أن تتم بها عملية تعليم القراءة، بحيث منهم من يرى بأن تعليم القراءة لا يعدو أن يكون ضربا من تعليم الحروف والكلمات والجمل، ومنهم من له تصور أكثر شمولية وشساعة، إذ يرى بأن عملية تعليم القراءة تقوم على خطوات منهجية ومراحل محددة تتلخص في: التمهيد ثم التسميع ثم الفهم. هذا التفاوت مرده إلى التباين الحاصل على مستوى تمثلاته لماهية وأهمية القراءة والتي

تتأثر بدورها بالتمثلات الجماعية السائدة في المجتمع حول هذا المعطى. ومن أجل تجاوز هذا الأمر توصي الدراسة بضرورة الاشتغال في اتجاه تحضير «حقيبة للتدخل مدعمة بنتائج البحث»، توضع رهن إشارة الممارسين والممارسات، وتتضمن حزمة من العناصر النظرية والعملية الكفيلة بتيسير عملية تعليم وتعلم القراءة، وكذا استشراف تقنيات التعبير الكتابي.

4. على مستوى دعم التكوين الأساس للممارسين

نظرا للعلاقة الوطيدة التي تجمع بين كل من الفعل التعليمي، والممارسات التعليمية المتبصرة، وجودة التعلمات، وبما أن تطوير الممارسات التعليمية والصفية للممارسين في مجال اللغة الأمازيغية مشروط بتمكينهم التكويني الجيد والجاد بصيغتيه الأساس والمستمر، فإن الدراسة تشجع على تبني التكوين الأساس في تدريس اللغة الأمازيغية، وتوسيع قاعدة التخصص في هذا المجال، عبر فتح شعب للغة الأمازيغية في كل المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، وتمكين هذه الأخيرة من الأطر التربوية المؤهلة، كما هو منصوص عليه في الرؤية الاستراتيجية 2030 التي تدعو إلى "جعل التكوين الأساس إلزاميا ومُمَهننا بحسب خصوصيات كل مهنة، ونهج تكوين مستمر ومؤهل مدى الحياة المهنية (...) مع الحرص على تطوير التكوين في اتجاه دعم التخصص، ولاسيما في التعليم الابتدائي».

ملاحق

يتعلق الأمر في هذه الملاحق بمجموع الأدوات التي تم اعتمادها من أجل تجميع المعطيات الخاصة بهذه الدراسة، وتتألف هذه الأدوات من شبكة لملاحظة المنهجية المعتمدة من طرف الأستاذ في تنمية استراتيجيات القراءة لدى التلميذات والتلاميذ بالمستويين الرابع والسادس. وقد تم بناء هذه الشبكة، كما سبقت الإشارة إلى ذلك، استنادا إلى إطار مرجعي للكفايات يساير مضامين كتب اللغة الأمازيغية والدلائل البيداغوجية بمستويي الرابع والسادس من التعليم الابتدائي.

ومن أجل تعميق التحليل وتفسير النتائج التوصل إليها عن طريق الملاحظة، تم اعتماد مقابلة شبه موجهة مع الأساتذة المعنيين بالملاحظات بكل من المستويين التعليميين السالفي الذكر. وتجدر الإشارة إلى أن العدة المخصصة لتجميع المعطيات تضمنت دليلين منهجيين، الأول تحت عنوان: «دليل المكلف(ة) بإجراء الملاحظة»، أما الثاني فهو تحت عنوان: «دليل المكلف(ة) بإجراء المقابلة شبه الموجهة « ويهدف الدليلان معا إلى تحديد أهم المراحل التي ينبغي أن تتم عبرها كل من عملية الملاحظة، وكذا إجراء المقابلة مع المدرسين المعنيين، وبكيفية تعبئة الشبكة المخصصة لهذا الغرض، كما يتضمن جملة من المعلومات الكفيلة بجعل عملية الإجراء تمر في أحسن الظروف.

شبكة ملاحظة تعليم القراءة
بالمستويين الرابع والسادس من التعليم الابتدائي

اسم						
الأكاديمية:............... النيابة:............ المؤسسة:............						
المستوى الملاحظ:	اسم الأستاذ:........	صنف تكوين الأستاذ	1	2	3	4
تاريخ إجراء الملاحظة:				اللغة الأولى لأغلبية التلاميذ:....................		
الحصة الملاحظة:						
نوع الفرع اللغوي (بالنسبة للسنة الرابعة):						
مصدر النص المدرس:						
جنس أو نوع النص:		عنوان النص:		الصفحة:		
الوسائل المستعملة:						

(1) 1. متخصص. 2. مكلف بتدريس اللغة الأمازيغية فقط. 3. متعدد التخصص. 4. آخر

المراحل	1. البعد الديداكتيكي	التقويم		
	تهيئ المدرس للمتعلمين للتنبؤ بمحتويات النص.	**نعم**	**لا**	**سير الدرس**
قبل القراءة	• هل يوظف المعرفة السابقة للمتعلمين؟			
	• هل يستعمل الصور والأسناد؟			
	• هل يستثمر عنوان النص؟			
	يوظف أشياء أخرى، حددها...			
أثناء القراءة	**مساعدة المدرس للمتعلمين على اختبار تنبؤاتهم وفهم النص.**	**نعم**	**لا**	**سير الدرس**
	• هل يوظف القراءة الصامتة؟			
	• هل يساعدهم على استخراج الفكرة العامة للنص؟			
	• هل يساعدهم على استخراج الأفكار الرئيسية للنص؟			
	• هل يساعدهم على استخراج المعلومات الظاهرة من النص؟			
	• هل يساعدهم على استخراج المعلومات الضمنية من النص؟			
	• هل يساعدهم على توظيف السياق لفهم النص؟			
	• هل يساعدهم على ربط العلاقة بين مكونات الجمل؟			
	• هل يساعدهم على ربط العلاقة بين الجمل فيما بينها؟			
	• هل يساعدهم على ربط العلاقة بين الفقرات؟			
	• هل يشرح المدرس الكلمات الصعبة الواردة في النص اعتمادا على السياق؟			
	• هل يشرح المدرس الكلمات الصعبة الواردة في النص اعتمادا على الصويرات؟			
	• هل يشرح المدرس الكلمات الصعبة الواردة في النص اعتمادا على الترجمة؟			
	• هل يشرح المدرس الكلمات الصعبة الواردة في النص اعتمادا على معارف المتعلمين السابقة؟			
	• هل يشرح المدرس الكلمات الصعبة الواردة في النص اعتمادا على المعجم المصاحب للنص؟			
	• هل يشرح المدرس الكلمات الصعبة الواردة في النص اعتمادا على المعاجم؟			
	• يقوم بأمور أخرى لمساعدتهم على اختبار تنبؤاتهم لفهم النص، حددها..			

بعد القراءة	مساعدة المدرس للمتعلمين على توظيف معارفهم للتعليق على النص وإعطائه امتدادات أخرى.	**نعم**	**لا**	
	• هل بالتعبير عن رأيهم الشخصي حول النص؟			
	• هل بتعبئة مواردهم ومعارفهم لتلخيص النص؟			
	• هل بتعبئة مواردهم ومعارفهم لاقتراح امتدادات أخرى للنص؟ (نهاية، عنوان آخر...)			
	• هل بإصدارهم لحكم على محتوى النص؟ (*)			
	مساعدة المدرس للمتعلمين على معرفة بنية النصوص*			
	• هل بتهيئهم للتعرف على الجوانب الشكلية للنص؟			
	• هل بتعرفهم على نوعية النص؟ (*)			
	هل باعتماد وسائل أخرى؟ حددها...			

المملكة المغربية
المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية

ⵜⴰⴳⵍⴷⵉⵜ ⵏ ⵍⵎⵖⵔⵉⴱ
ⴰⵙⴳⵏⴰⴼ ⴰⴳⵍⴷⴰⵏ
ⵏ ⵜⵓⵙⵙⵏⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ

دليل المكلف (ة) بإجراء الملاحظة
مقابلة شبه موجهة مع أساتذة المستويين
الرابع والسادس من التعليم الابتدائي
حول تعليم القراءة

I. المعلومات العامة

الأكاديمية:....................................	النيابة:......................	المؤسسة:..
اسم الأستاذ(ة):................................	الجنس: ❑ ذكر ❑	أنثى ❑
الدبلوم المحصل عليه........................	تاريخ الحصول عليه:...	
التخصص الأصلي:...............................		
تاريخ إجراء المقابلة:........................	التوقيت:...	

II. أصناف الأساتذة وطبيعة تكوينهم

1. متخصص نعم ❑ لا ❑

2 . مكلف بتدريس اللغة الأمازيغية فقط نعم ❑ لا ❑

3. متعدد التخصص نعم ❑ لا ❑

4. آخر، حدده..

5. تاريخ الشروع في تدريس اللغة الأمازيغية:...

6. تاريخ الاستفادة من التكوين:....................المؤسسة المشرفة عليه:..................

7. عدد الدورات التكوينية المستفاد منها:...

8. تاريخ آخر دورة تكوينية:...

محاور المقابلة

I. الجانبية اللغوية للمستجوب

1. ما هو الفرع أو الفروع اللغوية التي تتحدث بها في الأمازيغية؟

فرع الجنوب ❑ فرع الوسط ❑ فرع الشمال ❑

2 . حدد مستوى فهمك اللغوي في الفروع اللغوية الأخرى

قليلا ❑ نسبيا ❑ كثيرا ❑

3. هل مكنتك تجربتك، كمدرس للغة الأمازيغية، من فهم باقي الفروع اللغوية الأمازيغية الأخرى؟ ....

....

قليلا ❑ نسبيا ❑ كثيرا ❑

4. ما هي الوسائل التي تعتمدها لتجاوز صعوبات الفهم في الفروع اللغوية الأخرى؟

....

II. تمثلات المدرس(ة) حول مفهوم القراءة وأهميتها وأهدافها

1. أذكر ثلاث كلمات تتبادر إلى ذهنك مباشرة حينما تسمع مصطلح القراءة عموما

- ....
- ....
- ....

2. أذكر ثلاث كلمات تتبادر إلى ذهنك مباشرة حينما تسمع مصطلح القراءة في الأمازيغية

- ....
- ....

3. ما هو تعريفك للقراءة عموما؟

-...

4. ما هو تعريفك للقراءة في اللغة الأمازيغية؟

-...

5. في نظرك، هل القراءة عموما مهمة؟

نعم ❑ لا ❑

6. في نظرك، أين تكمن أهمية القراءة عموما؟

....

7. في نظرك، أين تكمن أهمية القراءة في اللغة الأمازيغية؟

....

8. في نظرك، ما هي أهداف القراءة بشكل عام ؟

....

9. في نظرك، ما هي أهداف القراءة في اللغة الأمازيغية؟

....

III. تمثلات المدرس(ة) حول كيفية تعليم القراءة

1. في تقديرك، كيف ينبغي تعليم القراءة عموما بالتعليم الابتدائي؟

....

2. في تقديرك، كيف ينبغي تعليم القراءة في اللغة الأمازيغية بالتعليم الابتدائي؟

....

IV. تمثلات المدرس(ة) حول الممارسات البيداغوجية في تعليم القراءة

1. أذكر ثلاث كلمات تتبادر إلى ذهنك مباشرة عندما تسمع مصطلح استراتيجيات القراءة

- ....؛

- ....؛

- ....؛

2. أذكر ثلاث كلمات تتبادر إلى ذهنك مباشرة عندما تسمع مصطلح استراتيجيات القراءة في اللغة الأمازيغية.

- ....؛

- ....؛

- ....؛

3. هل تعتقد أنه من المفيد تطوير استراتيجيات القراءة عند المتعلمين؟

نعم ❑ لا ❑

لماذا ؟..

4. هل تعتقد أن تكوينك مكنك من تطوير استراتيجيات تعليم القراءة عند المتعلمين؟

....

....

5. هل لديك إضافات بخصوص منهجية تعليم القراءة في اللغة الأمازيغية؟

....

....

....

....

ⵜⴰⴳⵍⴷⵉⵜ ⵏ ⵍⵎⵖⵔⵉⴱ
ⴰⵙⵉⵏⴰⴳ ⴰⴳⵍⴷⴰⵏ
ⵏ ⵜⵙⵙⵏⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ

المملكة المغربية
المعهد الملكي
للثقافة الأمازيغية

دليل المكلف (ة) بإجراء الملاحظة

تعليم القراءة في اللغة الأمازيغية بالمستويين
الرابع والسادس ابتدائي

تقديم:

استكمالا للبحث في طرائق تعليم وتعلم اللغة الأمازيغية بالتعليم الابتدائي، قرر مركز البحث الديداكتيكي والبرامج البيداغوجية بالمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية برمجة إنجاز دراسة ميدانية حول **تعليم القراءة بالمستويين الرابع والسادس بالتعليم الابتدائي** ضمن مشاريع برنامج عمله لسنة 2013 - 2014.

ويأتي قرار إنجاز هذه الدراسة، إعمالا لمقتضيات الدستور الجديد للمملكة الذي ينص في فصله الخامس على أن «**اللغة الأمازيغية أيضا لغة رسمية للدولة، باعتبارها رصيدا مشتركا لجميع المغاربة بدون استثناء**»، وبالتالي فإن تشخيص درجة المقروئية لدى المتعلمين والمتعلمات لهذه اللغة أصبح ضرورة ملحة في أفق تنزيل القوانين التنظيمية الكفيلة بإعمال طابعها الرسمي، وتيسير ولوجها لمختلف مجالات الحياة العامة.

وتتوقف مصداقية وموثوقية نتائج هذه الدراسة على المجهودات التي سيبذلها الباحثون والباحثات على المستوى المنهجي والميداني أثناء إجراء ملاحظاتهم. ويتحدد شرط تحقيق هذه المصداقية في اعتماد مجموعة من الخطوات والإجراءات المنهجية التي من شأنها توحيد عملية إجراء الملاحظة.

ويرمي هذا الدليل الموجه إلى الباحث (ة) المكلف (ة) بإجراء الملاحظة إلى تحديد أهم المراحل التي ينبغي أن تتم عبرها هذه العملية، كما يتضمن جملة من المعلومات الكفيلة بجعل عملية الإجراء تمر في أحسن الظروف، وهي موزعة على مجموعة من المحاور كالتالي:

1. التحضير لإنجاز الملاحظة

خلال هذه المرحلة، يتعين على الملاحظ أن يتخذ كل الإجراءات التحضيرية الضرورية[1] بتنسيق مع رئيس المؤسسة والمدرس(ة) المعني بالملاحظة، من خلال:

- ✓ تقديم نفسه (الاسم، الوظيفة...) والمؤسسة التي ينتمي إليها، وسياق إجراء الملاحظة؛
- ✓ توضيح الإطار الذي تندرج فيه هذه الملاحظة؛
- ✓ تقديم الأهداف المتوخاة من إجراء هذه الملاحظة؛
- ✓ تحديد الوقت المخصص لإجراء الملاحظة؛
- ✓ الاتفاق مع المدرس على إنجاز درس القراءة بمختلف مراحله في حصة واحدة.

2. إجراء الملاحظة

يجب على الملاحظ(ة) الحرص على الحضور إلى المؤسسة قبل موعد إجراء الملاحظة **بخمسة عشر**

(1) . يتعين على الملاحظ(ة) أن يكون ملما بموضوع الدراسة وأهدافها وأدواتها على نحو مسبق.

دقيقة، على الأقل، مع توفره على أداة الملاحظة وأداة لقياس الزمن[1]. وتتم عملية إجراء الملاحظة من خلال ثلاث لحظات أساسية هي:

1.2. قبل إجراء الملاحظة

الطلب من الأستاذ (ة) تقديم الملاحظ(ة) للمتعلمين والمتعلمات؛

الجلوس في آخر القسم ومراعاة عدم التشويش على المتعلمين والمتعلمات؛

الطلب من الأستاذ(ة) أن ينجز درسه بطريقته العادية والمألوفة لديه.

2.2. أثناء إجراء الملاحظة (تعبئة الشبكة بوضع العلامة المناسبة وتدوين الملاحظات)

ملاحظة كيفية اشتغال الأستاذ(ة) حسب:

مراحل إنجاز درس القراءة كما هو مفصل في شبكة الملاحظة؛

معايير شبكة الملاحظة الخاصة بكل مرحلة؛

تدبير الأستاذ(ة) لنشاط القراءة وفق ما هو وارد في المحور الخاص بالبعد البيداغوجي في شبكة الملاحظة؛

وصف وتدوين ما يقوم به الأستاذ(ة) في كل مرحلة على حدة في الخانة الخاصة بملاحظات؛

وصف وتدوين ما يطلبه الأستاذ(ة) من المتعلمين والمتعلمات القيام به في كل مرحلة على حدة في الخانة الخاصة بملاحظات؛

3.2. بعد إجراء الملاحظة

في هذه المرحلة يعمل الملاحظ(ة) على:

تقديم الشكر الجزيل لكل من الأستاذ(ة) والمتعلمين والمتعلمات وتشجيعهم؛

يحدد معه موعد إجراء المقابلة الشبه موجهة كما هو منصوص عليه في دليل المكلف بإجراء المقابلة؛

يبلغ رئيس المؤسسة تشكرات المعهد على حسن تعاونه وتوفير الظروف المناسبة لإجراء الملاحظة.

نشكركم على أدائكم لهذه المهمة بمهنية عالية

(1) . الغاية من ذلك هي معرفة كم من الوقت استغرق الأستاذ في كل مرحلة على حدة (قبل القراءة، أثناء القراءة وبعد القراءة).

المملكة المغربية
المعهد الملكي
للثقافة الأمازيغية

ⵜⴰⴳⵍⴷⵉⵜ ⵏ ⵍⵎⵖⵔⵉⴱ
ⴰⵙⵉⵏⴰⴳ ⴰⴳⵍⴷⴰⵏ
ⵏ ⵜⵙⵙⵏⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ

تعليم القراءة في اللغة الأمازيغية بالمستويين الرابع والسادس ابتدائي

دليل المكلف (ة) بإجراء المقابلة الشبه موجهة

تقديم:

استكمالا للبحث في طرائق تعليم وتعلم اللغة الأمازيغية بالتعليم الابتدائي، قرر مركز البحث الديداكتيكي والبرامج البيداغوجية بالمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية برمجة إنجاز دراسة ميدانية حول **تعليم القراءة بالمستويين الرابع والسادس بالتعليم الابتدائي** ضمن مشاريع برنامج عمله لسنة 2013 - 2014.

ويأتي قرار إنجاز هذه الدراسة، إعمالا لمقتضيات الدستور الجديد للمملكة الذي ينص في فصله الخامس على أن «**اللغة الأمازيغية أيضا لغة رسمية للدولة، باعتبارها رصيدا مشتركا لجميع المغاربة بدون استثناء**»، وبالتالي فإن تشخيص درجة المقروئية لدى المتعلمين والمتعلمات لهذه اللغة أصبح ضرورة ملحة في أفق تنزيل القوانين التنظيمية الكفيلة بإعمال طابعها الرسمي، وتيسير ولوجها لمختلف مجالات الحياة العامة.

وتتوقف مصداقية وموثوقية نتائج هذه الدراسة على المجهودات التي سيبذلها الباحثون والباحثات على المستوى المنهجي والميداني أثناء إجراء المقابلات شبه موجهة مع الأساتذة المعنيين بهذه الدراسة. ويتحدد شرط تحقيق هذه المصداقية في اعتماد مجموعة من الخطوات والإجراءات المنهجية التي من شأنها توحيد عملية إجراء المقابلات شبه الموجهة[1].

ويرمي هذا الدليل الموجه إلى الباحث(ة) المكلف(ة) بإجراء المقابلات الشبه موجهة مع الأساتذة إلى تحديد أهم المراحل التي ينبغي أن تتم عبرها هذه العملية، كما يتضمن جملة من المعلومات الكفيلة بجعل عملية الإجراء تمر في أحسن الظروف، وهي موزعة على مجموعة من المحاور كالتالي:

1. الشروع في المقابلة

خلال هذه المرحلة، تكتسي عملية ربط الاتصال بالمعني بالمقابلة الشبه موجهة أهمية بالغة، حيث تمكن من تأطير المقابلة من جهة، وخلق أجواء من الثقة مع الشخص المستجوب. وفي ما يلي: بعض العناصر التي يمكن الاستئناس بها من أجل الشروع في إجراء المقابلة:

- ✓ كلمة ترحيبية بالأستاذ المستجوب(ة)؛
- ✓ تقديم النفس (الاسم، الوظيفة...)؛
- ✓ التذكير بالأهداف المتوخاة من إجراء هذه المقابلة؛
- ✓ تحديد الوقت المخصص لإجراء هذه المقابلة؛

الإخبار بضمان عدم الإفصاح عن اسم المستجوب(ة) وكذا سرية المعلومات التي سيدلي بها.

(1) . يتعين على المكلف(ة) بإجراء المقابلة أن يكون على بينة ودراية كافيتين بمحاور وبمضامين شبكة القابلة.

2. مكان وتوقيت إجراء المقابلة

ينبغي أن تجرى المقابلة في فضاء يتيح للمستجوب إمكانية التركيز أثناء تقديمه للمعلومات المطلوبة منه. لذا يستحسن مراعاة ما يلي:

- ✓ أن يكون المكان الذي ستجرى فيه المقابلة هادئا؛
- ✓ تجنب إجراء المقابلة في فضاء عمومي؛
- ✓ التأكد من كون المستجوب(ة) غير مشغول أو مرتبط بمواعيد سابقة؛
- ✓ من الضروري تحديد موعد إجراء المقابلة بشكل مسبق؛
- ✓ ينبغي أن تتم عملية إجراء المقابلة **بعد** إجراء حصص الملاحظة مع المستجوب؛
- ✓ يستحسن أن تستغرق عملية إجراء المقابلة وقتا لا يتجاوز **ساعة**.

3. منهجية التعامل مع أسئلة شبكة المقابلة

تتضمن شبكة المقابلة شبه الموجهة صنفين من الأسئلة: المغلقة والمفتوحة.

بالنسبة للأسئلة المغلقة، يكتفي المكلف(ة) بإجراء المقابلة بوضع علامة في الخانة المناسبة.

أما بالنسبة للأسئلة المفتوحة، يتعين على المكلف (ة) بإجراء المقابلة إتباع الخطوات الموالية:

- ✓ إتاحة الفرصة للمستجوب (ة) للتعبير عن أفكاره بكل حرية، وبتوظيف اللغة التي تناسبه؛
- ✓ يسمح للمستجوب، بالدرجة الأولى، أن يقدم بشكل **عفوي وتلقائي** أجوبته، وتسلسل أفكاره.

4. منهجية التعامل مع أجوبة المستجوب(ة)

يتعين مراعاة جملة من الاعتبارات أثناء التعامل مع أجوبة المستجوب(ة) وبشكل خاص:

- ✓ خلق أجواء جيدة لإجراء المقابلة؛
- ✓ التزام **الحياد والموضوعية** بعدم التدخل أو الإيحاء بأجوبة معينة؛
- ✓ إظهار حسن الإصغاء والاهتمام بما يقوله المستجوب(ة).

5. تدخلات المكلف (ة) بإجراء المقابلة

على المكلف (ة) بإجراء المقابلة أن يمنح الوقت الكافي للمستجوب(ة) لتقديم أجوبته، وينبغي أثناء تدخلات المكلف(ة) بإجراء المقابلة أن يراعي ما يلي:

- ✓ دعم وتشجيع ما يقوله المستجوب عن طريق ترديد بعض العبارات من قبيل: (نعم، أفهم، أدرك ما تريد قوله...)؛

- ✓ استرجاع المستجوب أثناء استطراده أو خروجه عن الموضوع؛
- ✓ تمكين المستجوب(ة) من الاستمرار في تقديم أجوبته حينما يحس المكلف بإجراء المقابلة بان المستجوب قد تعذر عليه مواصلة الحديث عن طريق إعادة الصياغة لفكرته.

6. نصائح عملية لأخذ النقط

فيما يخص عملية أخذ النقط الخاصة بأجوبة المستجوب(ة) ينبغي التقيد بالنصائح الآتية:

- ✓ تدوين كل الأفكار المعبر عنها من طرف المستجوب(ة) ذات الصلة بالسؤال؛
- ✓ أخذ النقط بسرعة مع مراعاة التمكن من قراءتها فيما بعد؛
- ✓ يمكن توظيف الأساليب الاختزالية شريطة القدرة على قراءتها بعد ذلك؛
- ✓ تفادي تأويل أجوبة المستجوب(ة) عند تدوينها؛
- ✓ تسجيل بعض الملاحظات حول سلوك المستجوب أثناء تعبيره (مواقفه، توقفاته...). أثناء

7. بعد الانتهاء من إجراء المقابلة

في هذه المرحلة يشكر المكلف(ة) بإجراء المقابلة المستجوب(ة) على حسن تعاونه، ويخبره بأنه سيتقاسم معه نتائج الدراسة.

نشكركم على أدائكم لهذه المهمة بمهنية عالية

البيبليوغرافيا

باللغة العربية:

1. اتفاقية الشراكة المبرمة بين المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية ووزارة التربية الوطنية والموقعة بتاريخ: 26 يونيو 2003؛

2. البغدادي، امحمد وآخرون، 2017، دليل مدرسة ومدرس اللغة الأمازيغية سلك التعليم الابتدائي، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، سلسلة دلائل رقم: 6.

3. تقويم التحصيل الدراسي لدى تلميذات وتلاميذ التعليم الابتدائي في اللغة الأمازيغية من خلال مكوني: القراءة والتعبير الكتابي، المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، 2016؛

4. الدراسة التشخيصية لتعليم وتعلم القراءة والكتابة في اللغة الأمازيغية بتوظيف حرف تفيناغ، المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية ،2010؛

5. دستور المملكة المغربية، 29 يوليوز 2011؛

6. الظهير المنظم والمحدث للمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية لـ 17 أكتوبر 2001 الصادر في الجريدة الرسمية عدد: 4948، فاتح نوفمبر 2001 : 3677؛

7. مجزوءة اللغة الأمازيغية وديداكتيكها الخاصة بمراكز تكوين أساتذة التعليم الابتدائي المعدة في إطار التعاون بين وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي (الوحدة المركزية لتكوين الأطر) والمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية 2008 - 2009؛

8. المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، (2015)، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، رؤية استراتيجية للإصلاح 2015 - 2030، ملخص.

9. المذكرة الوزارية رقم: 108 بتاريخ: 01 شتنبر 2003.

10. المذكرة الوزارية رقم: 116 بتاريخ: 26 شتنبر 2008.

11. المذكرة الوزارية رقم: 130 بتاريخ: 12 شتنبر 2006.

12. المذكرة الوزارية رقم: 133 بتاريخ: 12 أكتوبر 2007.

13. المذكرة الوزارية رقم: 204 بتاريخ: 29 دجنبر 2010.

14. المذكرة الوزارية رقم: 82 بتاريخ: 20 يوليوز 2004.

15. المذكرة الوزارية رقم: 90 بتاريخ 19 غشت 2005.

16. وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة الأمازيغية لمرحلة التعليم الابتدائي.

17. وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بسلك التعليم الابتدائي، 2011.

ⵙ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ :

1. ⴰⴷⵍⵉⵙ ⵉⵏⵓ ⵏ ⵜⵎⴰⵣⵉⵖⵜ, 2007 (ⵜⴰⵥⵕⵉⴳⵜ ⵜⴰⵎⵣⵡⴰⵔⵓⵜ), ⴰⴷⵍⵉⵙ ⵏ ⵓⵍⵎⴰⴷ, ⴰⵙⴳⴳⵯⴰⵙ ⴰⵎⵣⵡⴰⵔⵓ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ ⴰⵎⵏⵣⵓ, ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵙⵜ ⵏ ⵓⵙⴳⵎⵉ ⴰⵏⴰⵎⵓⵔ, ⴰⵎⵥⵕⴰⴳ : ⵜⴰⵙⴷⵍⵉⵙⵜ ⵍⵓⵎⵎⴰ, ⴹⴹⴰⵕⵍⴱⵉⴹⴰ.
2. ⴰⴷⵍⵉⵙ ⵉⵏⵓ ⵏⵜⵎⴰⵣⵉⵖⵜ, 2007 (ⵜⴰⵥⵕⵉⴳⵜ ⵜⴰⵎⵣⵡⴰⵔⵓⵜ), ⴰⴷⵍⵉⵙ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ, ⴰⵙⴳⴳⵯⴰⵙ ⴰⵎⵣⵡⴰⵔⵓ ⵏⵓⵙⵍⵎⴰⴷ ⴰⵎⵏⵣⵓ, ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵙⵜ ⵏ ⵓⵙⴳⵎⵉ ⴰⵏⴰⵎⵓⵔ, ⴰⵎⵥⵕⴰⴳ : ⵜⴰⵙⴷⵍⵉⵙⵜ ⵍⵓⵎⵎⴰ, ⴹⴹⴰⵕⵍⴱⵉⴹⴰ.
3. ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⵉⵏⵓ, ⴰⴱⵔⵉⴷ ⵏ ⵓⵎⵓⵔⵙ, 2007 (ⵜⴰⵥⵕⵉⴳⵜ ⵜⴰⵎⵣⵡⴰⵔⵓⵜ), ⴰⴷⵍⵉⵙ ⵏ ⵓⵍⵎⴰⴷ, ⴰⵙⴳⴳⵯⴰⵙ ⴰⵎⵣⵡⴰⵔⵓⵏⵓⵙⵍⵎⴰⴷ ⴰⵎⵏⵣⵓ, ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵙⵜ ⵏ ⵓⵙⴳⵎⵉⴰⵏⴰⵎⵓⵔ, ⴰⵎⵥⵕⴰⴳ: ⵜⵉⵥⵕⵉⴳⵉⵏ ⵄⵓⴽⴰⴹ, ⵕⵕⴱⴰⵟ.
4. ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⵉⵏⵓ, ⴰⴱⵔⵉⴷ ⵏ ⵓⵎⵓⵔⵙ, 2007 (ⵜⴰⵥⵕⵉⴳⵜ ⵜⴰⵎⵣⵡⴰⵔⵓⵜ), ⴰⴷⵍⵉⵙ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ, ⴰⵙⴳⴳⵯⴰⵙ ⴰⵎⵣⵡⴰⵔⵓ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ ⴰⵎⵏⵣⵓ, ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵙⵜ ⵏ ⵓⵙⴳⵎⵉ ⴰⵏⴰⵎⵓⵔ, ⴰⵎⵥⵕⴰⴳ: ⵜⵉⵥⵕⵉⴳⵉⵏ ⵄⵓⴽⴰⴹ, ⵕⵕⴱⴰⵟ.
5. ⵜⵉⵊⴰⵡⵉⵏⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ, 2009 (ⵜⴰⵥⵕⵉⴳⵜ ⵜⵉⵙⵙⵙⵏⴰⵜ), ⴰⴷⵍⵉⵙ ⵏ ⵓⵍⵎⴰⴷ, ⴰⵙⴳⴳⵯⴰⵙ ⵡⵉⵙⵙ ⵙⵉⵏⵏ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ ⴰⵎⵏⵣⵓ, ⵙⵜⵡⵉⵣⵉ ⴰⴽⴷ ⵓⵙⵉⵏ ⴰⴳⴰⴳⵍⴷⴰⵏ ⵏⵜⵓⵙⵙⵏⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ, ⴰⵎⵥⵕⴰⴳ: ⵜⵉⵥⵕⵉⴳⵉⵏ ⵄⵓⴽⴰⴹ, ⵕⵕⴱⴰⵟ.
6. ⵜⵉⵊⴰⵡⵉⵏⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ, 2009 (ⵜⴰⵥⵕⵉⴳⵜ ⵜⵉⵙⵙ ⵙⵏⴰⵜ), ⴰⴷⵍⵉⵙ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ, ⴰⵙⴳⴳⵯⴰⵙ ⵡⵉⵙⵙ ⵙⵉⵏ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ ⴰⵎⵏⵣⵓ, ⵙⵜⵡⵉⵙⵉ ⴰⴽⴷ ⵓⵙⵉⵏⴰⴳ ⴰⴳⵍⴷⴰⵏ ⵏ ⵜⵓⵙⵙⵏⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ, ⴰⵎⵥⵕⴰⴳ: ⵜⵉⵥⵕⵉⴳⵉ ⵏⵄⵓⴽⴰⴹ, ⵕⵕⴱⴰⵟ.
7. ⵜⵉⵊⴰⵡⵉⵏⴰⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ, 2005 (ⵜⴰⵥⵕⵉⴳⵜⵜⴰⵎⵣⵡⴰⵔⵓⵜ), ⴰⴷⵍⵉⵙ ⵏ ⵓⵍⵎⴰⴷ, ⴰⵙⴳⴳⵯⴰⵙ, ⵡⵉⵙⵙ ⴽⵕⴰⴹ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ ⴰⵎⵏⵣⵓ, ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵙⵜ ⵏ ⵓⵙⴳⵎⵉ ⴰⵏⴰⵎⵓⵔ, ⵙⵜⵡⵉⵣⵉ ⴰⴽⴷ ⵓⵉⵏⴰⴳ ⴰⴳⵍⴷⴰⵏⵏ ⵜⵓⵙⵙⵏⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ, ⴰⵎⵥⵕⴰⴳ: ⵜⵉⵥⵕⵉⴳⵉⵏ ⵄⵓⴽⴰⴹ, ⵕⵕⴱⴰⵟ.
8. ⵜⵉⵊⴰⵡⵉⵏⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ, 2005 (ⵜⴰⵥⵕⵉⴳⵜ ⵜⴰⵎⵣⵡⴰⵔⵓⵜ), ⴰⴷⵍⵉⵙ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ, ⴰⵙⴳⴳⵯⴰⵙ ⵡⵉⵙⵙⴽⵕⴰⴹ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴰⴷ ⴰⵎⵏⵣⵓ, ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵙ ⵜ ⵏⵓⵙⴳⵎⵉ ⴰⵏⴰⵎⵓⵔ, ⵙ ⵜⵡⵉⵣⵉ ⴰⴽⴷ ⵓⵙⵉⵏⴰⴳ ⴰⴳⵍⴷⴰⵏ ⵏⵜⵓⵙⵙⵏⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ, ⴰⵎⵥⵕⴰⴳ: ⵜⵉⵥⵕⵉⴳⵉ ⵏⵄⵓⴽⴰⴹ, ⵕⵕⴱⴰⵟ.

En d'autres langues :

1 - Agnès Perrin, (2010), quelle place pour la littérature à l'école?, RETZ,

2- Alain Bentolila & Bruno, (2018), Germain, apprendre à lire, éditions Nathan,

3- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. Revue Française de Pédagogie, 138, 85-93.

4- André Letarte et François Lafond, la lecture active et la mémorisation, centre d'orientation et de consultation psychologique de l'université Laval, 4e édition – Avril 1999, P : 5-11.

5- Bardin, L. (1977). L'analyse de contenu, France : PUF.

6 - Beillerot, J. (1998). Formes et formations du rapport au savoir. Paris : L'harmattan.

7- Bianco, M., & Bressoux, P. (2009). Effet-classe et effet-maître dans l'enseignement primaire: vers un enseignent efficace de la compréhension ? in Dumay, X & Dupriez, V. L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre. Bruxelles: De Boeck, 35-54.

8 - Bissonnette, S., Richard, M., & Gauthier, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. Revue Française de Pédagogie, 150, 87-141.

9 - Boyer, C. (1993). L'enseignement explicite de la compréhension en lecture. Graficor.

10 - Chauveau, G & Rogovas-Chauveau, E, (1990). Les processus interactifs dans le savoir lire de base, revue française de pédagogie n° 90 - Janvier-Février - Mars 1990

11 - Crahay, M. (1999). Psychologie de l'éducation. Paris : PUF.

12 - Crahay, M. (2000). L'école peut-elle être juste et efficace ? Bruxelles : De Boeck.

13 - Dubé, F. ; Bessette, L. & Dorval, C. (2011). Differentiation and explicit teaching: integration of Students with learning difficulties. US-China Education Review, 1 (2), 1-19.

14 - Durand, M. (1996). L'enseignement en milieu scolaire. Paris : PUF.

15 - Durkheim, E. (1974). Représentations, individuelles et Représentations collectives. Dans «Sociologie et philosophie. Paris, PUF.

16 - Feyfant, A. (2011). Effets des pratiques pédagogiques sur les apprentissages. Dossier d'actualité veille et analyse, 65, 1-14.

17 - Gambrell, L.B. (1996). Creating classrooms cultures that foster reading motivation. The Reading

18 - Gambrell, L.B., Morrow, L.M., Neuman, S.B. et Pressley, M. (1999). Best practices in literacy. New

19 - Giasson, J. (1996). La compréhension en lecture. Boucherville : Gaëtan Morin.

20 - Giasson, J. (1997). La lecture : de la théorie à la pratique. Bruxelles: De Boeck.

21 - Goigoux, R. (1998). Apprendre à lire : de la pratique à la théorie. Repères, 18, 147-162.Teacher, 50-1,14-25. York : Guilford.

22 - Lafontaine, D. (2003), Comment faciliter, développer et évaluer la compréhension des textes aux différentes étapes de la scolarité primaire? Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003.

23 - Maisonneuve, L. (2002), Apprentissage de la lecture, méthodes et manuels, Tome 1, L'Harmattan.

24 - Marie Gaussek, (2015), lire pour apprendre, lire pour comprendre, in Dossier de veille de l'IFE, n°101, Mai 2015,

25- Michel De Coster, (1994), Introduction à la sociologie, De Boeck-Université, Bruxelles, 3éme édition,

26- Roux, J.P &Floro, M (1996). «L'analyse des pratiques d'enseignement au service des pratiques de formation des enseignants», in SKHOLÊ, cahiers de recherche et de développement, institut de formation des maitre de l'académie d'Aix-Marseille, n° : 5, P (21-51).

27- Virginia KLEIN, Influence de la typographie sur l'aisance de lecture d'une population d'enfants dyslexiques, Mémoire présenté en vue de l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophoniste, Département d'orthophonie – Université Victor (Segalen BORDEAUX 2 ? Année universitaire 2009-2010,

Sitographie

Philippe Geneste, La lecture silencieuse et l'école, http://www.lesart-psychomecanique.fr/la-lecture-silencieuse-et-lecole /

ⵜⴳⴰ ⵜⵖⵓⵔⵉ ⴰⴷ, ⴷ ⵉⵙⵙⵓⴼⵖ ⵓⵙⵉⵏⴰⴳ ⴰⴳⵍⴷⴰⵏ ⵏ ⵜⵓⵙⵙⵏⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ, ⵢⴰⵜ ⵜⵙⵓⵔⵉⴼⵜ ⵢⴰⴹⵏ ⴳ ⵓⴱⵔⵉⴷ ⵏ ⵓⵙⴱⴷⴷⵉ ⴷ ⵓⵙⵉⵔⵡ ⵏ ⵜⴷⵍⵙⴰ ⵏ ⵓⵙⵎⵉⵙⵉ ⴷ ⵓⵙⵜⴰⵍ ⴳ ⵢⵉⴳⵔ ⵏ ⵓⵙⵙⵍⵎⴷ ⴷ ⵓⵍⵎⵎⵓⴷ ⵏ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ. ⴷⴰ ⵜⴰⴽⴽⴰ ⵄⵉⴳⴰⵏ ⵏ ⵉⵙⵉⵙⴼⵉⵡⵏ ⵅⴼ ⵜⵎⵙⴽⴰⵔⵉⵏ ⵏ ⵓⵙⵙⵍⵎⴷ ⴷ ⵜⵇⵥⵥⵎ ⴰⴱⵔⵉⴷ ⵉ ⵉⵎⴳⴳⴰⵢⵏ ⵉⵙⴳⵎⴰⵏⵏ ⴷ ⵉⵎⵙⵜⴳⴳⴰⵔⵏ ⴰⴷ ⵙⵔⵙⵏ ⵜⵉⴱⵔⵉⴷⵉⵏ ⵜⵉⴷⵉⴷⴰⴽⵜⵉⵏ ⴷ ⵜⵖⵜⴰⵙⵉⵏ ⴷ ⵢⵓⵙⴰⵏ ⵀⵎⴰ ⴰⴷ ⵙⴼⴰⵍⴽⵉⵏ ⴰⵙⵙⵍⵎⴷ ⵏⵏⵙ.

تأتي هذه الدراسة، لتشكل انطلاقة أخرى في مسار تعميق ثقافة التقويم بالمدرسة المغربية، وبناء معرفة موضوعية عن الممارسات التعليمية لدى أساتذة اللغة الأمازيغية. وعلى غرار الدراستين السابقتين اللتين أنجزهما المعهد، ما بين 2010 و2016، فإن الدراسة الحالية، إذ تستهدف تعميق معرفة المختصين بواقع تدريس اللغة الأمازيغية، ورسم صورة واضحة بشأن هذا الواقع، فإنها تتوخى كذلك تعزيز مكانة هذه اللغة بتأهيل مواردها البشرية وإبراز مكامن القوة والضعف في ممارساتهم التعليمية، وتزويد المسؤولين بمعلومات ومعطيات ميدانية وتوصيات واقتراحات عملية لمساعدتهم على اتخاذ القرارات الملائمة في سبيل الرقي بتدريس اللغة الأمازيغية.

44 درهم

الممارسات التعليمية في اللغة الأمازيغية: دراسة ميدانية

2022